

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Dissertação de Mestrado

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**Formação de Professores: uma experiência que
articula teoria e prática**

Olinda Khury

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação de
Mestrado defendida por Olinda Khury
e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Campinas, 14, 2, 03

Orientador:

Ulisses
Profº Drº Ulisses Ferreira de Araújo

Comissão julgadora

Ulisses
Marcelo L. M. Nicolau
CCPA

2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	Be
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	K529f
V	EX
TOMBO BC/	55048
PROC.	16-124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	07/08/03
Nº CPD	

BIBID 297457

CM001B7257-3

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Khury, Olinda.
K529f Formação de professores : uma experiência que articula teoria
e prática / Olinda Khury. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Professores. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino. I.
Araújo, Ulisses Ferreira de II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

03-006-BFE

Sumário

Introdução	11
A origem do tema de investigação.....	11
1- Um olhar sobre uma trajetória de vida em busca do início do caminho...	11
2- O contexto da pesquisa.....	19
 Capítulo I - A relação entre a teoria e prática na educação.....	23
1- Algumas questões sobre o caminhar da formação do Professor no Brasil.....	23
1-1 A relação entre a teoria e a prática na formação de professores.....	28
1-2 A interdisciplinaridade e a não fragmentação do conhecimento.....	36
1-3 Temáticas cotidianas e a concepção de transversalidade.....	44
1-4 Hernández e a pedagogia de projeto	49
2- Algumas questões sobre a nossa caminhada.....	54
 Capítulo II – A origem do problema.....	57
1- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Luiza Carvalho Pires.....	57
2- A busca por uma proposta de formação continuada.....	59
2-1 O caminho percorrido para a estruturação do primeiro eixo de formação continuada do município de Porto Feliz.....	61
2-1-1 A ajuda da proposta de formação do professor desenvolvida por Cuba.....	62
2-1-2 A idéia de um espaço privilegiando no interior da escola oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	64
2-1-3 A construção da proposta do primeiro eixo de formação	

continuada.....	67
2-1-4 O funcionamento do primeiro eixo de formação continuada denominado de “Oficina de Talentos”.....	70
2-2 A estruturação do segundo eixo de formação continuada desenvolvido no município de Porto Feliz.....	72
2-2-1 O projeto de parceria.....	73
 Capítulo III – Plano de investigação.....	79
1- Aspectos fundamentais da relação de unidade entre o saber teórico e o saber prático na formação do professor.....	79
2- Sobre o caminho metodológico.....	80
3- A coleta de dados.....	83
 Capítulo IV – Análise dos dados.	97
1- A apresentação e análise dos resultados.....	97
1-1 A não fragmentação do conhecimento, a partir da unidade teoria/prática.....	98
1-2 A busca de novas estratégias e temas para o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares, a partir das relações teoria/prática.....	106
1-3 As mudanças na prática pedagógica.....	140
1-3-1 A não fragmentação do conhecimento.....	141
1-3-2 A busca por novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos escolares, a partir das relações teoria/prática.....	151
 Conclusões finais.....	197
 Bibliografia.....	203

Resumo

Este trabalho discute a experiência que foi implantada em uma escola pública municipal no interior do estado de São Paulo. Fundamentado em autores que propõem que a formação de professores e sua formação continuada devem basear-se na articulação entre a teoria e a prática pedagógica, sem fragmentar o conhecimento, o trabalho toma como referenciais a interdisciplinaridade, a transversalidade na educação e as idéias da Pedagogia de Projetos.

Trabalhamos com duas professoras que, durante o ano 2000, desenvolveram sua prática profissional em um espaço denominado "Oficina de Talentos". Esse trabalho ocorreu dentro da própria instituição escolar, com crianças de 7 a 10 anos de idade, por meio da Pedagogia de Projetos.

No ano 2001 essas professoras voltaram para suas salas de aula regulares e constatamos que houve transformações em sua prática pedagógica, com a incorporação no cotidiano de seu trabalho dos pressupostos teóricos e práticos da interdisciplinaridade, da transversalidade e da Pedagogia de Projetos.

Tal análise dos resultados foi feita a partir de três aspectos distintos e complementares: as mudanças na prática pedagógica; a não fragmentação do conhecimento; e a busca de novas estratégias de trabalho e temas, a partir das relações teoria/prática.

Abstract

This work discusses an experience implanted in a public school located in the country side of São Paulo. On the basis of authors who propose that the formation and continued formation of professors and teachers must be based on both the practical theory and the pedagogical one, without fragmenting the knowledge, the work takes as reference the interdisciplinarity, the transversality in the education and the ideas of the Pedagogy of Projects.

We have worked with two teachers who, in the year 2000, developed their professional practice space called "Workshop of Talents". This work occurred inside the school, with children ranging from 7 to 10 years of age, by means of the Pedagogy of Projects.

In the year 2001 these teachers went came back to their regular classrooms and we could notice that there were transformations in their pedagogical practice, with the incorporation of the presupposed theory and practice of the interdisciplinarity, the transversality and the Pedagogy of Projects in their daily work.

Such analysis of the results was made from three distinct and complementary aspects: the changes in the pedagogical practice; the non fragmentation of knowledge; and the search of new strategies of work and themes, from the relations theory/practice.

Aos meus pais, Recha e Felipe, com quem tudo começou.
Aos meus filhos: Daniel, Gabriel e Fernando que encheram de luz esse caminhar.
Aos meus irmãos, pelo incentivo e pelos valiosos conselhos.

Agradecimentos

Ao Prof. Drº Ulisses Ferreira Araújo, orientador deste trabalho, com quem aprendi a buscar coerência entre o meu pensar e o meu agir.

À Profª Drª Maria Helena Pereira Dias, pela leitura cuidadosa desta pesquisa e pelas valiosas sugestões.

Às amigas Suselei e Silvia, com quem dividi certezas e incertezas.

Às professoras e amigas Isis e Gláucia, pela paciência e dedicação, com quem aprendi a ensinar e aprender.

Ao amigo Luiz Henrique Colombo, com quem contei sempre nos momentos de maior dificuldade.

Aos colegas da Faculdade de Educação, com quem estudei e pesquisei.

A todas as crianças com e para quem vale a pena esse caminhar.

“A aprendizagem também é um caminho. Podemos abreviá-lo nas páginas de um livro, transformá-lo em uma aventura, ou em uma viagem organizada. Os resultados serão muito diferentes, conforme o método escolhido, assim como o nível de prazer ou de tédio que experimentarmos através dele. (MORENO, 1998, p. 40)¹”.

¹ Montserrat Moreno é professora do Departamento de Psicologia Básica da Universidade de Barcelona

Introdução

A Origem do Tema de Investigação

1- Um olhar sobre uma trajetória de vida em busca do início do caminho

Buscar em minhas memórias os motivos que me levaram a realizar um estudo que envolvesse a prática pedagógica na formação de professores seria como iniciar uma caminhada contra a correnteza de um rio, que apesar de correr sempre para frente, nos permite pisar em suas águas, buscando sua nascente. Elaborei uma pesquisa que pretende estar distanciada de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, inclusive de qualquer verdade absoluta, mas que nem por isso, com a permissão de LAROSSA (2000) - renuncia a produzir efeitos de sentido.

Considerar o fato de que *é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida* (LAROSSA, 2000, p. 22) que, acredito, teve seu início há muito tempo, me leva a escrever sobre a origem do interesse em desenvolver estudos na área de formação de professores.

Ao saber que se pode navegar por entre as margens tortuosas do “rio da vida”, poderão surgir elementos que estarão ou não presentes no momento do *resgate dos fatos ocorridos*, o que faz com que se esteja ciente de que, as águas do “rio da vida” nunca serão as mesmas.

Desse modo, pretendo com essa volta ao passado, apenas nesse momento, resgatar o fio condutor das minhas aflições e, com a ajuda de LAROSSA (2000), me propus a enfrentar este desafio, pois, *que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?* (op, cit, p.

22), assim...

O início de uma vida de trabalho...

Com o curso de Pedagogia, deu-se a escolha da minha futura profissão - apesar da pressão contrária exercida pela minha mãe - que, claramente, se posicionava contra a carreira do magistério.

Não me lembro de quais foram os motivos exatos dessa escolha, mas posso dizer que, um deles, poderia ser o fato de estar sempre em confronto com os meus professores desde o início do ensino básico. Meu comportamento escolar, na maioria das vezes, causava grandes confusões, fui uma aluna inquieta - para não dizer rebelde -, questionava todas as atividades indicadas pelos professores, realizando-as, na sua grande parte, a contra gosto. Lembro-me de que, para mim, essas tarefas não tinham muito sentido.

No entanto, gostava e participava ativamente das aulas de português e, esse fato, na época, me intrigava, achava que todas as aulas deveriam ser desenvolvidas dentro daquela metodologia. Nessas aulas, os conteúdos eram divididos pelos grupos de alunos que, sob a orientação da professora, deveriam se organizar e pesquisar o assunto a ele atribuído. Como atividade final, cada grupo apresentava a pesquisa de forma lúdica e original, e entregava à professora um relatório do trabalho pesquisado.

Lembro-me de que, enquanto pesquisávamos, surgiam muitas dúvidas em áreas que não eram diretamente ligadas ao conteúdo da língua portuguesa, porém, a nossa vontade em saber mais a respeito do assunto e em apresentar a nossa pesquisa através da ludicidade, encantava o grupo. Acredito que esse fato fazia com que buscássemos as respostas que acreditávamos certas. Era um desafio, para nós alunos, envolver a classe no assunto que nos foi proposto. Hoje, não tenho tanta certeza se o grupo todo pensava dessa forma, entretanto, penso que parte da minha visão de escola está fundamentada nos sentimentos de prazer que vivenciei naquela época.

Assim, esse recorte da minha infância tem o objetivo de lançar um olhar

para um eu criança que sentia prazer em pesquisar, em escrever e apresentar os seus escritos, em participar das atividades desenvolvidas pela professora de língua portuguesa de uma escola pública igual a tantas outras. Aprendi com ela a escrever textos para um jornal, expressar meus sentimentos, elaborando poesias e contos, participando de roteiros de teatro, desfiles de moda, jornais falados, entre outras atividades.

Aprendi coisas sobre os segredos de se trabalhar em grupo, sobre a geografia, a história, as ciências e as artes. Assim, sem perceber, chegando ao final do ano letivo, tínhamos cumprido todo o conteúdo definido para a quinta série.

Cremos na importância dessa volta ao passado, porque à medida em que o recordamos, as inquietações do presente tornam-se mais claras, pois, acreditamos que:

“Talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar recolher as palavras que falem por nós” (LARROSA, 2000, p. 22).

Recorrendo às ruínas da minha biblioteca, recordo-me que, desde aquela época, eu me perguntava como a minha professora de português conseguia fazer com que nos empenhássemos tanto em aprender. Como ela conseguia participar de todas as atividades desenvolvidas pelos grupos ao mesmo tempo? Como conseguia adaptar os trabalhos às dificuldades que surgiam? Como conseguia resolver tão bem os problemas que a classe apresentava? Por que ela era diferente da maioria dos professores daquela época? Enfim, essas e outras questões acompanham o meu caminho já faz um longo tempo e assim...

Trabalhar com formação de professores porque...

Iniciando meus estudos acadêmicos, que foram repletos de afrontamentos pedagógicos, não conseguia entender a distância que existia entre as leituras

indicadas pelos meus professores da graduação, à prática pedagógica exercida por eles mesmos e as que presenciávamos nos estágios supervisionados. Para mim, não fazia sentido tamanha diferença. Nessas reflexões, o velho ditado popular “a teoria é uma coisa e a prática é outra” se confrontava com a lembrança das atividades desenvolvidas pela professora de língua portuguesa, sempre presente.

Esse fato me incomodou muito, não conseguia aceitar esse velho ditado popular, acreditava que a teoria tinha que estar associada à prática para que pudesse ser transformadora. Assim, concordando com SAVIANI (1980), uns dos autores considerados nos meus estudos de graduação, pensava que a teoria não é apenas retratadora e explicitadora da realidade, mas é também uma ação que permite mudar o existente.

Dando um passo maior sobre minha história de vida, ao final do curso de Pedagogia, tive que enfrentar um grande dilema. Durante o processo de formação inicial, percorri o longo caminho definido para o curso de graduação. Participei dos estágios supervisionados, tive aulas a respeito de como foi realizada a educação na Antigüidade, sabia como tinha sido e como estava sendo a história da educação brasileira, conhecia as tendências pedagógicas do ensino, as várias metodologias de ensino, as fases do desenvolvimento humano, obtive noções de desenvolvimento da personalidade e outras. Formei-me professora com habilitação para a Supervisão Educacional, para atuar e formar professores aptos a lecionarem na educação infantil e fase inicial do ensino fundamental e, no entanto, essa mesma professora não sabia o que deveria fazer se seus futuros alunos não correspondessem conforme as observações e as aulas teóricas indicavam.

Como resultante desse dilema, acreditando que meus futuros alunos certamente apresentariam comportamentos diversificados, apesar de me identificar muito com o ensino de crianças na fase inicial de estudos, optei pela formação do profissional de educação. Tal escolha foi, porque acreditava que nesse campo, teria um melhor domínio, afinal, naquela época, para mim, era menos misterioso lidar com adolescentes.

O início das minhas pesquisas se deu...

Durante o desenvolvimento da minha vida profissional, que acredito foi influenciada pelas experiências vividas na fase escolar, procurava leituras que abordassem a relação entre a teoria e a prática pedagógica, na formação do professor. Desconfiava desde o início da minha carreira profissional, que a forma de relacionamento entre esses dois aspectos poderia influenciar na ação pedagógica.

Enquanto desenvolvia estudos a esse respeito, ficava mais claro, para mim, que uma prática fundamentada numa forte associação com a teoria, poderia acarretar mudanças na ação pedagógica do professor. Porém, ainda não era visível como viabilizar essa questão na formação do profissional da educação.

Apesar de acreditar que havia chegado a conclusões significativas, durante o tempo que desempenhava somente a função docente, creio que pouca coisa fiz como professora. Naquela época, no meu pensar, supunha que existia uma fronteira para as minhas ações pedagógicas, e que, o máximo que poderia ser feito, estava relacionado com os limites do livro didático, do caderno e da sala de aula.

Foi quando no ano de 1996, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo deu início a implantação, nas escolas estaduais, da função de professor coordenador. Percebendo a oportunidade de iniciar uma discussão com outros professores, a respeito da elaboração de uma proposta pedagógica diferente, mais eficiente e significativa, tanto para o aluno como para o professor, prestei a prova de seleção, e sendo aprovada, logo no ano seguinte, assumi a coordenação da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Monsenhor Seckler, no município de Porto Feliz.

Desenvolvi a função de coordenadora, nessa escola, somente por um ano. Nesse espaço de tempo, o trabalho com os professores foi muito difícil. Acredito que não foi possível realizar grandes avanços na área pedagógica, talvez por causa da minha ingenuidade com relação aos problemas escolares e também pela ansiedade, sempre presente, em obter resultados imediatos. Penso que, naquela

época, desconsidere fatores importantes e que hoje creio que exercem influência no cotidiano escolar.

Um deles pode ter sido o fato de não ter considerado melhor o tempo necessário para que juntos, eu - como professora coordenadora – e o coletivo dos professores da escola refletíssemos e discutíssemos mais sobre nossas experiências de ensino.

Não tentando justificar, mas acreditando que esse tempo não se deu por causa da existência de possíveis fatores complicadores desse problema, entre os quais, cito a existência de inúmeras atribuições burocráticas a serem cumpridas pelo professor na instituição escolar, que favoreciam a permanência constante de uma certa pressão por parte da direção da escola, dos pais, dos supervisores, entre outras, principalmente com relação à obrigatoriedade de certas aprendizagens em tempos e espaços determinados e, a escolha e o cumprimento dos conteúdos de ensino.

Percebia a presença de muitos problemas na escola e, esses estavam relacionados a múltiplas áreas, na maioria das vezes localizados além dos da sala de aula e da formação inicial. Naquele momento, outra vez, creio que por ingenuidade, pensava que os professores poderiam saber o que deveriam fazer no seu propósito pedagógico, e que talvez não soubessem como fazê-lo. Acreditava que a formação inicial poderia não ter sido satisfatória, por motivos que desconhecia, ou outro motivo relacionado, resultando assim, nos problemas vivenciados pelo cotidiano escolar.

Assim, a tentativa ingênua de ajudar o professor a resolver seus desafios escolares, para mim, foi frustrante. Conversávamos muito sobre as questões que os afligiam, planejávamos ações a serem cumpridas, porém, para realizá-las, eram muitas as dificuldades existentes. Nossas reuniões não eram muito produtivas, parecia que existia uma barreira impedindo o surgimento de ações que poderiam talvez dar um rumo diferente à escola.

Finalmente, há um aspecto fundamental a ser introduzido nesse breve retrospecto, e se refere ao fato de que: à medida em que realizava intervenções nas práticas dos professores, a maioria das vezes não satisfatórias, ampliavam-se

minhas buscas por um entendimento maior sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplassem a realidade em que estavam inseridas e, no aprofundamento das questões, ficava mais clara a importância do tipo de relação entre a teoria e a prática pedagógica como uma das condições para a transformação da ação pedagógica, porém, nessa época, ainda não podia estruturar tal pensamento sob uma forma mais concreta.

Assim, contando com a ajuda de autores como CANDAU (1995, 1983), LIBÂNEO (1993), FAZENDA (1992, 1993), NOVOA (1992a, 1992b), PERRENOUD (1993) ALARCÃO (1996), PIMENTA (1997, 1995), FREIRE (1993), SAVIANI (1995), entre outros, que me ajudavam a descobrir caminhos para a formação de professores, tentava desenvolver um trabalho de coordenação pedagógica mais significativo. Ao longo dos resultados obtidos por mim, às vezes de forma positiva, outras, de forma negativa, na medida em que se ampliavam os conhecimentos sobre esse fato, fui percebendo que não se forma de uma só vez o educador, que sua formação é continuada.

A partir daí, passei a buscar subsídios, (MARIN, 1995, 1996; MELLO, 1994; KRAMER, 1989), que pudessem clarear um pouco mais a questão da formação continuada como condição a um possível aperfeiçoamento da ação pedagógica do profissional da educação, passando assim a ver a formação inicial como fundamental, mas não suficiente, para oferecer condições ao professor de enfrentar, com mais autonomia, os desafios do seu trabalho.

Contando com a ajuda dos estudos desenvolvidos, entre outros, por FÁVERO (1981), que considera:

“... a formação do educador não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado” (FÁVERO, 1981, p.17).

Nessa perspectiva, naquele ano, como professora coordenadora, ficava o

desafio de tentar desenvolver, junto com os professores de uma escola de educação básica estadual, um trabalho pedagógico que pudesse ser entendido como formação continuada em que a associação entre a teoria e a prática pedagógica estivesse presente. Porém, exerci essa função por pouco tempo, logo me afastei, por ter assumido outro cargo, o de Coordenadora da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Porto Feliz, então...

A oportunidade para tentar mudar surgiu quando...

No ano de 1997, o Prefeito do Município de Porto Feliz, deu entrada ao processo de municipalização do ensino, assumindo parte da Rede Estadual de Ensino Fundamental Estadual.

Para coordenar este processo de municipalização, nesse mesmo ano, fui convidada pelo Prefeito Dr.º Leonardo Marchesoni Rogado e pelo Diretor de Educação e Cultura do Município, Prof.º Jonas Soares de Souza, a assumir a Coordenadoria de Ensino Fundamental Municipal.

Aceitando o convite, assumi o cargo de Coordenadora de Ensino Fundamental do Município de Porto Feliz, acreditando que com a ajuda da equipe, formada pelo senhor prefeito, que tinha como objetivo principal organizar e dirigir o ensino fundamental, naquele município, de forma mais democrática, vislumbrei a possibilidade de desenvolver um trabalho com uma maior autonomia pedagógica e financeira, por conta das condições dadas pela municipalização do ensino.

Passei a fazer parte de uma equipe que considerava a tarefa assumida pela atual administração muito difícil, mas não impossível de ser cumprida. Estava tudo por fazer, considerando que estávamos, no início de ano de 1997, ano destinado à implantação das inovações que a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB - propunha.

A apreensão em desenvolver um trabalho que contemplasse essas questões, era grande, principalmente quando nos primeiros contatos com as crianças e professores das escolas municipalizadas, vislumbramos o longo caminho que teríamos que percorrer, em busca de uma formação continuada, que

contribuísse com a democratização do ensino, cujo fato nos dedicaremos mais adiante para a exposição de algumas considerações.

Assim, tentar realizar nossos sonhos e de tantas outras pessoas, que desejam uma escola mais democrática¹ contribuindo, dessa maneira, para a construção de uma sociedade mais justa, era um desafio que decidimos enfrentar.

2- O contexto da pesquisa

Aos nossos olhos, estava instalado um quadro instigador, entre o desejo de contribuir com a organização de uma rede de ensino fundamental, que ofertasse um ensino de contribuição com o desenvolvimento da democracia de modo a proporcionar a construção de uma sociedade mais humana, e a realidade que se pronunciava.

Acreditando, como já foi visto anteriormente, que não se forma de uma só vez o educador, que sua formação é continuada, algumas questões se faziam presentes. Eram constantes as dúvidas, entre outras, relacionadas em como investir em formação continuada, como oportunizar um espaço de reflexão, onde o professor pudesse desenvolver estudos que poderiam levá-lo a uma transformação na sua ação pedagógica e como desenvolver um projeto de formação continuada em que houvesse unidade entre a teoria e a prática pedagógica. Poderia uma formação continuada, mediada pela unidade, entre a teoria e a prática pedagógica, transformar a ação pedagógica do professor?

Naquele momento, a relação de unidade teoria/prática pedagógica era o

¹ Com a ajuda de PUIG [et.al.], (2000), entendemos que escola democrática é uma instituição que se propõe instruir e formar alunos e alunas por meio da participação, juntamente, com professores e professoras, no decorrer da realização de tarefas e convivência docente. Pretende assim que seus alunos (as) sejam protagonistas da própria educação. Por outro lado, limites e normas que são considerados básicos para regular a vida dessa mesma escola devem ser bem claros, pois a participação democrática deve construir um clima que permita a uns e a outros tomar parte ativa na instituição escolar, de maneira que possam coordenar os respectivos pontos de vista, desejos, objetivos, obrigações e responsabilidades. Estamos nos referindo a igualdade de direitos que configura a cidadania.

eixo principal que sustentava a nossa procura. Pensávamos que assim, poderíamos oportunizar maiores condições para uma mudança na prática pedagógica dos professores que desenvolviam suas funções na escola municipalizada.

Acreditávamos que a prática pedagógica, sob uma formação continuada, fundamentada nessa unidade, poderia se apresentar mais flexível, podendo, talvez, se adaptar às condições da realidade em que estivesse inserida. Assim, buscando a democratização do ensino, instalou-se em nós uma quase certeza de que seria um bom caminho para ser trilhado por um projeto de formação continuada do professor, à sua fundamentação na unidade teoria/prática.

Nesse momento, tinha comigo uma concepção a respeito da relação que consideramos ideal - a visão de unidade entre a teoria e a prática –, e que mais tarde estarei especificando. Desse modo, a partir dessa concepção, como aquela que poderia oferecer melhores resultados, passamos a pesquisar sobre alternativas de formação entre as já existentes que considerassem essa unidade.

Entramos em contato com várias propostas desenvolvidas por escolas particulares e públicas, de diferentes redes de ensino, bem como as utilizadas por diversos países, como Portugal², Inglaterra³, Espanha⁴. Buscávamos caminhos para serem trilhados e que levassem a uma formação continuada e, a que nos causou maior interesse, foi a proposta de formação de professores que Cuba desenvolvia e a organização do Sistema Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, das quais, tomamos como base alguns elementos para o desenvolvimento da proposta de formação desenvolvida pelo município de Porto Feliz. Dedicaremos mais adiante uma parte para apresentá-las.

Acredito que, ao procurar responder as nossas inquietações sobre a formação continuada do professor, colocavam-se interrogações que sustentariam

² NÓVOA, Antônio. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre formação de professores. In: NOVOA, Antônio POPEKEWITZ, Thomas S. (org). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa, 1992

³ NUNES, Terezinha. A Experiência Inglesa. In: Intenções e realidade e possibilidades para a formação do professor da escola básica. Campinas. Campinas, Dissertação (Mestrado), Unicamp, 1995.

⁴ ANGULO, Luis Miguel Vilhar (coord). La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España. Barcelona: Oikos-tau, 1996

o nosso trabalho e que poderiam ser definidas em uma única questão: **É possível contribuir para a transformação da prática pedagógica do professor através de uma formação continuada, fundamentada pela unidade entre a teoria e a prática?**

Assim, ao tentar responder a essa questão, escolhemos ampliar para o aspecto da unidade entre a teoria e a prática, na formação continuada, porque sentimos a necessidade de vislumbrar caminhos que, se percorridos, levassem a uma transformação da prática pedagógica do professor, em busca da democratização do ensino.

Assim, colocamos como questão central da nossa discussão, os caminhos que uma formação continuada, que considera a unidade teoria/prática pedagógica, pode percorrer para dar a oportunidade ao professor de poder transformar a sua ação pedagógica.

Fazemos isso por acreditarmos que, para a profissionalização do professor, a formação inicial não é suficiente e também por crermos que uma formação que considera essa unidade pode levar à condição de transformação da prática pedagógica

Capítulo I

A relação entre teoria e prática na educação

1- Algumas questões sobre o caminhar da formação do professor no Brasil

A questão da formação de professores no Brasil volta a ganhar relevo a partir do momento em que se impõe, no debate educacional, a discussão sobre a qualidade do ensino que vem sendo aplicado nos diferentes níveis e modalidades, como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da democracia (SAVIANI, 1995, 1996; WEBER, 2000; ARRUDA JR, 1998; FRIGOTO, 1995).

Uma referência importante dessa discussão pode ser localizada no artigo 206 da Constituição Federal promulgada em 1988, o qual, apresenta como um dos princípios da educação nacional a garantia de padrão de qualidade, valorização do profissional da educação, que junto a outros, sintetiza o estado-da-arte da mobilização social que acompanhou a elaboração da nossa Carta Magna.

O debate acadêmico a respeito da educação brasileira, sobre o qual existe uma farta produção científica e técnica, das quais destacamos - entre outras contribuições - as de CURY (1985), NAGLE (1974), RIBEIRO (2001), ROMANELLI (1976), SAVIANI (1987), que ao percorrem a história da educação em períodos determinados ou se debruçando sobre aspectos específicos, revela claramente os vínculos existentes entre legislação ou prioridades educacionais e projetos político-sociais, nas respectivas contexturas examinadas por esses autores.

Sem esmiuçar as diversas mudanças no cenário da educação produzidas pelo debate acadêmico, que se instaurou entre a elaboração de cada Lei que tentava reorganizar o sistema educativo, pois, esse não é o objeto da nossa

pesquisa, podemos dizer que, para WEBER (2000), o estado-da-arte da mobilização social que acompanhou a elaboração da lei que orienta o nosso sistema de ensino e que é determinado pela LDB de nº 9394/96⁵, teve sua base formada no final dos anos 80 e início dos anos 90, em que predominavam, entre os professores, além da necessidade da conscientização do desenvolvimento da cidadania e da democracia, a concepção do docente como profissional da educação (MENEZES, 1996; SERBINO, 1998; CUNHA, 1998; GATTI, 1997).

Esse foi um dos fatos, que levou a comunidade dos professores a realizar inúmeros encontros com a participação de representantes das várias áreas da educação, originando assim, documentos contendo reivindicações que buscam a melhoria da qualidade na educação, enfocando, entre outras, melhores condições de trabalho e a educação continuada como aprimoramento da educação inicial. (CONARCFE, 1988, 1989 e 1990; ANFOPE, 1997, 1999).

A partir de 1993, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE -, intensificou a visão de profissionalização do docente, acrescentando à sua luta por melhores condições de educação, o aperfeiçoamento contínuo do professorado, tanto mediante cursos de formação, como por meio de oportunidades regulares de capacitação.

Tanto é assim que a valorização dos profissionais da educação⁶ foi discutida no Plano Decenal de Educação para Todos⁷:1993-2002, coordenado pela União, secundada pela União dos Dirigentes Municipais de Ensino - UNDIME - e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED -, atribuindo lugar central ao professorado na implementação de uma educação de qualidade.

⁵ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional.

⁶ Pacto que está contido no documento; MEC . Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Brasília, 1994, p. 4.

Como ensejo desses acontecimentos, foi criado o Fórum Permanente da Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação⁸, que se propunha a encontrar cominhos para a formação do profissional da educação.

Como um dos encaminhamentos resultante do Fórum, temos a celebração do Pacto de Valorização do Magistério⁹, ocorrido em outubro de 1994, que após a realização de estudos, definindo concepções, e parâmetros para o exercício da docência, busca uma elevação nos padrões de qualidade da educação através do estabelecimento de uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério, com vistas à definição de uma política global de formação profissional (FREITAS, 1999; CUNHA, 1998; WEBER, 2000).

O fato acima citado, para nós é relevante considerando que o caráter profissional do magistério pode ser alcançado segundo VEIGA (1998, p. 76) no:

*“...movimento de conjugação de esforços, no sentido de se constituir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre **formação inicial e continuada** e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como **fundamento a relação entre a teoria e a prática**, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza do trabalho pedagógico. ”*
(Grifo nosso)

⁷ Plano Decenal e Educação para todos. Edição Escolar. Brasília, MEC – SEF DPE, 1994.

⁸ A partir de 1994, o MEC amplia a sua atuação criando um Fórum – concebido como mesa de negociação: MEC, CONSED, UNDIME, CNTE, Universidades e outros segmentos em busca da valorização do profissional da educação e de uma educação de qualidade. Presidido pelo ministro da educação – indicava que o MEC estava redefinindo sua estratégia – não significava mais aprovar recursos para treinamento de professores e sim dignificar uma carreira socialmente desvalorizada à muitas décadas. O Fórum de Valorização do Magistério durou um pouco mais de um ano, pois o governo atuante teve dificuldades para o cumprimento das propostas sugeridas e assim deixou de se reunir a partir de setembro de 1995. No entanto durante sua atuação iniciou estudos para fixação do piso salarial profissional, e mostrou a importância da parceria entre poder público e sociedade civil.

⁹ Na gestão Murílio Hengel(1993), caracterizada pela discussão da problemática da valorização do profissional da educação sua magnitude e expressão política, culminando em um grande evento denominado “A Conferência Nacional de Educação para todos”- segundo semestre de 1994 - concebeu o “Acordo Nacional”- definindo um piso nacional para o profissional da educação – e estabelecendo o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação - outubro de 1994-. Foram signatários, além do MEC, o CONSED, a UNDIME, a CNTE e o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação. O documento foi aprovado e redigido pelas partes. O pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação é dos pontos do Plano Decenal de Educação para Todos. Tem por objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica.

Nesse sentido, as nossas aspirações se tornam mais sólidas e entendemos que quando pensamos na formação do professor devemos pensar que sua profissionalização passa, além de outras necessidades, por uma formação continuada em que o exercício profissional pode ser compreendido como aprimoramento da formação inicial, articulado à teoria e prática pedagógica, ao ensino e à pesquisa e aos conteúdos das áreas, de modo que, dê condições ao professor para que possa desenvolver melhor seu trabalho pedagógico.

Devemos considerar, ainda, um outro dado importante na questão da formação do professor. Para nós a vontade política dos órgãos gestores de investir esforços de ordem econômica, destinando parcelas de orçamentos públicos para a oficialização de projetos ou propostas que considerem a formação continuada do professor, é fundamental se desejamos uma educação que busque a democratização do ensino – entendendo como escola democrática àquela que respeita as diferenças entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que dá um salto qualitativo no sentido de preparar realmente seus alunos para que possam exercer conscientemente o direito à cidadania.

Assim, a busca pela qualidade no processo educacional¹⁰ e a valorização do magistério é foco pretendido tanto pelas políticas públicas que orientam os sistemas de ensino, como pelas de pesquisas realizadas por educadores que, ao se debruçarem nos seus estudos, tentam encontrar caminhos para a melhor formação do profissional da educação.

Não somos ingênuos pensando ser suficiente a consideração das questões relacionadas à profissionalização do professor, pelas nossas políticas públicas, para que, de fato elas sejam efetivadas. Se realmente desejamos a construção de uma sociedade democrática, é preciso que sejam investidos esforços no sentido de buscarmos uma proposta de formação inicial e continuada que contemple as

¹⁰ Diante dessa demanda pela qualidade de educação, que a própria LDB reconhece no momento em que aponta para um sistema de colaboração federativa, organizada em cumprimento ao artigo 9º e implementa e possibilita a avaliação dos sistemas de ensino. Essas avaliações, feitas a partir de um sistema de estatística e indicadores educacionais dos quais fazem parte as avaliações de aprendizagem processadas pelo SAEB e pelo ENEM, e mais especificadamente para a avaliação do sistema paulista o SARESP (CONHOLATO, 1998; e RELATÓRIO SARESP 1998: Conhecendo os resultados da avaliação. Vol I – FDE, São Paulo, 2000), busca a identificação dos pontos críticos passível de investimento e mudança para atingir a qualidade desejada.

expectativas que a construção dessa sociedade requer.

Reconhecemos as limitações desse trabalho no que se refere à realização de uma reflexão crítica sobre alguns termos como democracia, cidadania e qualidade de educação, quando nos propomos a discutir a prática pedagógica. Porém, considerando as limitações que um programa de mestrado nos coloca, pretendemos em outro momento de estudo abordarmos tais questões.

Neste momento, estamos considerando a prática pedagógica como um dos espaços que pode contribuir para a formação profissional do professor. Para isso, temos nos estudos desenvolvidos por PERRENOUD (2001), TARDIF (2001), MONTEIRO (2001), LELIS (2001) LÜDKE, (2001), THERRIEN (1997) a afirmação de que a consideração da prática na formação do professor, nos dá oportunidades para que possamos refletir sobre os vários ângulos relacionados ao trabalho pedagógico.

Também, em busca da democratização do ensino, vemos na unidade teoria/prática durante a formação continuada do professor a possibilidade de ocorrerem mudanças na sua ação pedagógica. Sabemos, porém, que existem dificuldades de várias ordens para que essa unidade seja mantida durante o processo de formação, mas a ação interdisciplinar se nos afigura como uma alternativa metodológica que pode viabilizar tal unidade.

E como consideramos que democratizar o ensino significa, entre outras questões, discutir os problemas reais que a nossa sociedade enfrenta, vemos na escolha de diferentes temas para o trabalho com os conteúdos escolares e na concepção de transversalidade, presente nos estudos desenvolvidos por MORENO (1998), a possibilidade de termos uma prática interdisciplinar que, além de não fragmentar o conhecimento, considera as questões do cotidiano que afligem a nossa sociedade.

Manter essa indissociabilidade na formação do professor é um desafio que se impõe na nossa pesquisa, assim, ao lado da ação interdisciplinar e da concepção de transversalidade, a pedagogia de projetos nos parece um instrumento de trabalho que pode concretizar essas questões, na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Na tentativa de fundamentarmos melhor essas colocações, buscaremos a ajuda de outros interlocutores como: CANDAU & LELIS (1995), FAZENDA (1995), LÜCK (1994), MORENO (1998) e HERNÁNDEZ (1998), que desenvolveram estudos relacionados à teoria e prática do professor, entre outros, e que, acreditamos, poderão contribuir com o nosso trabalho, proporcionando uma melhor reflexão sobre os pontos aqui levantados.

Reconhecendo a amplitude e a complexidade de se pensar a formação do profissional de ensino, principalmente quando se tem como objeto de estudo a formação continuada, delimitaremos a discussão que irá se seguir em torno do espaço que se constituirá como um eixo articulador do nosso trabalho: **a unidade entre a teoria e a prática**, vista como aquela que oferece possibilidades de transformações na ação pedagógica do profissional em formação.

1-1 A relação entre teoria e prática na formação de professores

A relação entre a teoria e a prática não é, certamente, objeto de preocupação exclusivamente dos educadores. Sabendo que essa questão afeta todas as áreas do conhecimento, temos nos autores escolhidos por nós, algumas colocações que nos auxiliam a refletir sobre tal relação, especialmente no campo que nos afeta – a educação.

Vera CANDAU & Isabel LELIS (1995), em seus estudos, afirmam que as formas de conceber a relação entre teoria e prática são certamente muitas. No entanto, acreditamos que podemos agrupá-las em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade (op. cit., p. 52). Assim, considerando a existência dessas duas formas, as autoras afirmam que:

“A visão dicotômica está na separação entre teoria e prática. É importante salientar que não se trata de distinguir entre um pólo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Trata-se de afirmar a separação.” (CANDAU & LELIS, 1995, p. 52)

Entendemos que nessa visão, a teoria se mantém separada da prática pedagógica, de tal modo que existe aí uma clara autonomia de uma em relação à outra.

Para as autoras, essa dicotomia, que fragmenta a teoria da prática do professor, assume sua forma mais radical quando contempla uma visão dissociativa, nascida no senso comum, conforme atestam que;

“... teoria e prática são componentes isolados e mesmo opostos. Frases como “na prática a teoria é outra”, “uma coisa é teoria outra, a prática” expressam bem essa postura.” (CANDAU & LELIS, 1983, p. 14)

Desse modo, para nós, esse aspecto fragmentado, que a visão dicotômica apresenta, leva a teoria a não considerar a prática pedagógica e a acreditar que a prática é diferente da teoria.

Nesse esquema dissociativo, as autoras afirmam, ainda, que *corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos “práticos” executar, agir, fazer* (op, cit, p. 14). Assim, a visão dicotômica dissociativa leva a teoria a ser de responsabilidade exclusiva dos teóricos e a prática dos executores das teorias.

A mesma visão dicotômica pode apresentar, além do modo dissociativo um modo associativo, conforme postulam as mesmas autoras:

“Já na visão associativa, teoria e prática são pólos separados, mas não opostos. Na verdade, estão justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquire relevância à medida que for fiel à teoria.” (CANDAU & LELIS, 1983, p. 14)

Posto assim, entendemos que, na visão dicotômica associativa, a prática deve ser considerada como uma aplicação da teoria e, se houver desvios durante a aplicação da teoria, é a prática que deve ser retificada para melhor corresponder às exigências da teoria, visto que o primado é da teoria.

A mesma visão dicotômica, segundo as autoras, pode se manifestar na formação do professor, principalmente através de uma dupla tendência nos cursos

de formação. Afirmam que existem momentos em que a ênfase na formação se estabelece, enfatizando-se a parte teórica, e, em outros, a parte prática. No momento em que a formação enfatizar o aspecto teórico, tem-se o processo de conceber a aquisição dos conhecimentos acumulados e de estimular os contatos com autores considerados clássicos ou de renome, sem, no entanto, se preocupar diretamente em modificar ou favorecer instrumentos para intervenção na prática educacional. Porém, quando a formação do professor enfatizar o aspecto da prática pedagógica, afirmam que a lógica dessa formação é a idéia de que, *para formar o educador é necessário inseri-lo na prática e esta irá ditando o processo* (op, cit, p.16), atribuindo-se às agências de formação, a principal responsabilidade por sua inserção na prática real.

Negando a dicotomia entre a teórica e prática, as autoras defendem a visão de unidade entre ambas, como aquela que deveria fundamentar a formação do professor. Para elas, o enfoque de unidade está centrado na vinculação, na união teoria e prática pedagógica. Assim:

“A teoria e a prática nesse enfoque são consideradas núcleo articulador do processo de formação do professor, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.” (CANDAU & LELIS, 1995, p. 59)

Concordando com as autoras, entendemos que, assim, apontam para uma articulação na formação do professor, em que a teoria e a prática devem ser trabalhadas ao mesmo tempo, sendo consideradas como uma unidade que se mantém inseparável durante todo o processo de formação.

Posto isso, para CANDAU & LELIS, (1995), como implicação desse processo, teremos a superação de uma tendência comum aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura que consideram a prática educacional como separada das teorias pedagógicas.

Nesse sentido, dizem que num processo de formação desenvolvido sob esse prisma:

“... todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma

de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos”. (CANDAU & LELIS, 1983, p. 17)

Concordando com essas colocações, acreditamos que a unidade teoria/prática, considerada na formação do professor, torna mais presente a percepção da totalidade da realidade educacional no desenvolvimento das práticas educativas. Assim, para nós, será dando ao professor a oportunidade de uma prática que não fragmenta o conhecimento a ser adquirido, esta além de se apresentar mais flexível e significativa, permitirá melhores respostas aos desafios da realidade educacional.

CANDAU & LELIS (1995) complementam esse aspecto, dizendo que se na formação do professor, os componentes curriculares forem trabalhados, sob a visão de unidade teoria/prática:

“... a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através de linhas de ação.” (CANDAU & LELIS, 1995, p. 59)

Entendemos que, assim, a visão de unidade, na formação do professor, pode levar a teoria à não mais ser vista como um conjunto de regras a serem seguidas, mas sim, como o recurso que permite ao professor contemplar, na sua prática, as necessidades concretas da realidade educacional.

Porém, CANDAU & LELIS (1995) ampliam essa discussão, salientando que:

“É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois pólos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma com relação à outra.” (op, cit, p.54)

Assim, na visão de unidade, os pólos teoria e prática não serão considerados idênticos, mas distintos, apresentando a característica de indissociabilidade à medida que forem vistos, ao mesmo tempo, como autônomos

e dependentes, uma unidade indissolúvel.

Manter essa indissociabilidade, durante a formação do professor, é um desafio que se impõe e nesse sentido, as mesmas autoras afirmam que:

“Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável.” (CANDAU & LELIS, 1995, p. 55)

Dessa forma, considerando a visão de unidade, durante a formação do professor, e os dois pólos: teoria e prática, como indissociáveis, a teoria não mais dita regras ou fórmulas mágicas para a prática do professor, em busca das aprendizagens pretendidas, mas passa a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, dando à prática uma certa mobilidade, descaracterizando, assim, a possibilidade da segunda ser vista como uma mera aplicação da primeira.

CANDAU & LELIS (1995) dizem, também, que se todos os componentes curriculares, necessários à formação do professor, forem enfocados sob a lente da unidade, como resposta, poderemos verificar uma prática transformadora e criadora em que se vinculam o pensar e o agir, propiciando um ensino mais significativo.

Para elas, nessa alternativa de formação, a prática educacional é sempre o ponto de partida e de chegada que orienta a ação do professor e, esta poderá se revelar como resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional /social. Nas suas palavras:

“Essa alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma “práxis criadora”, na medida em que o pensar e o agir pressupõe unicidade, a inventividade e a irrepetibilidade da prática pedagógica.” (CANDAU & LELIS, 1995, p. 60)

Para as autoras, e concordamos com elas, o fazer pedagógico do professor, articulado às condições de “para quem ensinamos” e “para que

ensinamos”, aponta para a organização de um trabalho pedagógico que considera a realidade educacional. Para nós, essa forma de trabalho pedagógico atribuirá maior significado aos conteúdos escolares, - “o que ensinamos” - podendo dar às atividades desenvolvidas em sala de aula – “como ensinamos” - a concretude necessária que facilitará o processo de aprendizagem dos alunos.

Considerando os estudos desenvolvidos por CANDAU & LELIS (1983, 1995), entendemos, por um lado, que a educação é uma prática social que não fala por si mesma, exige uma relação teórica com ela, e que essa relação é que vai orientar o professor na escolha de práticas mais significativas e transformadoras.

Por outro lado, percebemos que as autoras ao realizarem uma análise sobre os aspectos da problemática da formação do professor, abordam a relação entre a teoria e a prática sob visões diferentes: a dicotômica e a da unidade. Porém, organizam um estudo que, embora nos abra as portas para uma reflexão importante, não nos oferece alternativas ou caminhos para a formação que contemple essa unidade. Assim, perguntamos: como trabalhar simultaneamente o enfoque da teoria e o da prática na formação do professor? Como podemos articular a teoria e a prática durante a formação continuada?

Conforme entendemos, a visão de unidade entre a teoria e a prática, pressupõe um ensino não fragmentado, em que, além de podermos superar a linearidade no processo de formação do professor, oferecendo uma prática transformadora que busca da resolução dos problemas que a realidade educacional apresenta, contribuiremos com ações pedagógicas que visam a democratização do ensino. Mas, a nossa questão permanece, como poderíamos, então, oferecer ao professor uma formação que não fragmenta o conhecimento, de modo a respeitar as condições de unidade necessárias para que se possa vincular o pensar ao agir, conforme as autoras indicam? Se lhe dêssemos oportunidade de uma formação, fundamentada na visão de unidade, a ação pedagógica apresentaria condições de transformação?

Esse mesmo tema é abordado por Saviani (1980), que, em seus estudos, considera a questão da não separação entre a teoria e a prática fazendo

afirmações que consideram o campo da filosofia da educação. Para ele:

“A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades: ela se posiciona a respeito de como deve ser - no caso a educação - , que rumo a educação deve ter e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permite mudar o existente” (SAVIANI, 1980, p.163)

Na visão filosófica apontada pelo autor, a ação, orientada pela teoria, será sempre um fator de mudanças, desde que a primeira não seja apenas retratadora da realidade, mas se posicione em relação àquilo que a educação deve ser. Desse modo, se considerarmos essas questões a luz da filosofia, a teoria nos diz sobre quais serão os objetivos que o processo educacional pretende e a prática o caminho para que sejam atingidos. Assim, se forem mudados os objetivos educacionais, conseqüentemente mudar-se-ão os caminhos que deverão ser percorridos.

Fixando melhor, dentro dessa visão, para que possamos buscar uma prática democrática que permita mudar o existente, e o professor passe a considerar as diferenças individuais dos seus alunos, de modo que, a escola cumpra a sua função política que é a de socializar o conhecimento, acreditamos ser necessário que a teoria deixe de ser um conjunto de regras, mas tome posição a respeito de como deverá ser a educação para que os professores possam encontrar caminhos que, percorridos, levem aos fins da educação. Esse é um desafio que cremos, a unidade teoria/prática na formação continuada pode tentar solucionar, mas, como enfrentar esse desafio e propor uma formação onde a teoria esteja unida às necessidades concretas da realidade educacional?

A literatura educacional nos apresenta também outros autores que abordam as mesmas questões. Assim, selecionamos FREITAS (1998) que considera, de forma organizada e sistematizada, a necessidade dessa unidade não só nos cursos de formação de professores, como também durante o processo da sua formação continuada.

Como membro e representante da Anfope – Associação Nacional dos Profissionais da Educação, essa autora acompanha as lutas e as reivindicações

feitas nos últimos vinte anos por essa associação e afirma que faz parte dessa trajetória de luta, por uma formação profissional que busca uma qualidade melhor para a educação, a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério que contemple uma sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e a formação continuada.

Assim, FREITAS (1999), concordando com as sugestões feitas pela Anfope, entende como uma alternativa de reorganização e reestruturação dos cursos de formação, a criação de uma *escola única de formação* (1999, p. 35). Única porque o conteúdo da formação é articulado e comum a todos os profissionais da educação para todos os níveis. Sendo que, a idéia de uma base comum nacional garantiria a docência como base de formação, favorecendo uma *igualdade de condições de formação sendo um instrumento de luta contra a degradação da profissão* (p. 29).

Essa base nacional comum, para FREITAS, deverá estar baseada em uma concepção sócio-histórica¹¹ do educador e deverá conter um conjunto de princípios norteadores dos cursos de formação e da organização curricular, como: uma sólida formação teórico prática e interdisciplinar, o compromisso social e político do educador, **unidade entre teoria e prática**, formação inicial articulada com formação continuada.

Entendendo que a autora, orienta seus estudos para a necessidade de uma sólida formação inicial e continuada, onde são dadas, ao professor, condições para ser visto como capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. Perguntamos, então, como podemos oferecer uma formação que dê ao professor condições de ser capaz de atuar pedagogicamente como

¹¹ Para Freitas (1999, p.30) a formação dentro de uma concepção sócio-histórica que é definida como a formação de um profissional de caráter mais amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade e de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. "Um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, como sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

agente transformador da realidade?

Ao reivindicar a necessidade de uma formação teórico/prática inicial, articulada à formação continuada, a autora indica também que essa formação deverá considerar a interdisciplinaridade e a unidade entre a teoria e a prática pedagógica. Mas como fazer para que essas questões possam ser operacionalizadas nos cursos de formação e formação continuada?

Acreditamos que a comunidade de educadores que se propõe a buscar a melhoria da qualidade da educação, deva discutir caminhos que, se percorridos pelas Universidades, pelos Institutos Superiores ou pelos diferentes Sistemas de Ensino, levem a uma formação que, ao contemplar os princípios acima citados, possibilite ao professor o desenvolvimento da capacidade de desempenhar suas funções pedagógicas em busca da democratização do ensino.

Assim, concordando com a necessidade de uma formação que considera a ação interdisciplinar apresentando a unidade teoria/prática como núcleo articulador da formação do educador, pensamos que devemos encontrar, mecanismos de formação continuada que contemplem essa possibilidade.

Nesse sentido, acreditando na necessidade de uma formação que possibilite a não fragmentação do conhecimento prático do teórico, encontramos nos estudos desenvolvidos por LÜCK (1994) e por FAZENDA (1995) sobre a interdisciplinaridade, uma opção de trabalho pedagógico, que pode contribuir para o debate sobre a questão.

1-2 A interdisciplinaridade e a não fragmentação do conhecimento.

Para discutir este aspecto, mesmo reconhecendo que existem inúmeros trabalhos voltados ao mesmo tema, decidimos empregar, então, as idéias de LÜCK e de FAZENDA.

Nos estudos desenvolvidos por LÜCK¹² (1994), encontramos a afirmação

¹² Heloisa Lück é professora do curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

de que falta contato do “conhecimento” com a realidade no ensino, o que, para a autora, parece ser uma característica ainda presente nos cursos de formação de professores. Nas suas palavras:

“A superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar”. (LÜCK, 1994, p. 54)

Assim, para a autora, a superação da fragmentação do ensino pode ser possível a partir do desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Entendemos, então, que essa prática, durante a formação do professor, não fragmentaria o processo de aquisição do conhecimento, possibilitando, também, uma maior proximidade com a realidade escolar.

Para LÜCK (1994), o trabalho realizado de forma interdisciplinar permite ao professor produzir conhecimentos úteis, interligando a teoria e a prática, estabelecendo relações entre o conteúdo do ensino e a realidade social escolar, dando ao ensino um aspecto mais significativo e menos fragmentado, associado à realidade em que está inserido.

Em seus estudos, sobre a interdisciplinaridade, encontramos a afirmação de que:

“O enfoque interdisciplinar no contexto da educação, manifesta-se, portanto, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções da educação.

Evidencia-se, na pesquisa, que o conhecimento vem sendo produzido de modo fragmentado, dissociando-se cada fragmento de conhecimento do contexto de onde emerge, cria-se, desse modo, um conhecimento limitado, ao mesmo tempo em que se produz um mosaico de informação, ao mesmo tempo de conhecimentos paralelos, desagregados e, até mesmo antagônicos, todos tidos como legítimas representações da realidade.” (LÜCK, 1994, p. 20)

Para a autora a interdisciplinaridade pode contribuir com uma reflexão sobre o processo de aquisição do conhecimento, questionando, assim, o distanciamento entre os conhecimentos a serem adquiridos e a realidade a partir da qual foram produzidos.

Nesse sentido é que entendemos que esse enfoque permitirá que a unidade entre a teoria e a prática esteja constantemente presente na ação do professor. Assim, o conhecimento a ser adquirido não se apresentará fragmentado e dissociado do contexto real de onde emerge, facilitando o seu entendimento, e as situações antagônicas e desagregadas da realidade serão evitadas.

Nas palavras da autora:

“Esses conhecimentos, distanciados uns dos outros e da realidade da qual foram produzidos, necessitam urgentemente ser articulados, a fim de que possam constituir um todo organizado. Surge, em consequência da necessidade, a proposição da interdisciplinaridade, como forma de superar essa tal fragmentação.” (LÜCK, 1994, p. 20)

Indicada por ela, a urgente necessidade de articulação do conhecimento em busca de um todo organizado, é que vemos, como ela, na prática da interdisciplinaridade um dos caminhos que podem levar à não fragmentação do conhecimento e, assim, propiciar a unidade entre a teoria e a prática na formação do professor.

Outros estudiosos estão, também, preocupados com a prática da interdisciplinaridade na educação, entre eles, temos os estudos desenvolvidos por FAZENDA (1993, 1983, 1995 e 2000).

Em seus estudos, essa autora afirma que:

“Sabemos, por exemplo, que em termos de ensino, os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente, porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada à esperada sistematização que a escola requer.

Por outro lado, a opção que tem sido adotada, da inclusão de novas disciplinas ao currículo tradicional, só faz avolumar-se as

informações e automatizar o conhecimento. O currículo tradicional, que já trazia um conhecimento disciplinar, tende a um conhecimento cada vez mais disciplinado, onde a regra principal seria um policiamento ainda maior às fronteiras das disciplinas. O efeito nada mais representaria que a punição aos que quisessem transpor essas barreiras.”(FAZENDA, 1993, p. 17)

O currículo, organizado pelas disciplinas tradicionais, conduz a um acúmulo de informação, às vezes, não muito significativos aos alunos. Assim, vemos, por um lado, que a opção do aumento das disciplinas, em busca da aquisição do conhecimento, acarreta, apenas uma disciplinaridade ainda maior, além do aumento da carga horária dos alunos, sem, no entanto, resolver verdadeiramente o problema.

Por outro lado, FAZENDA (1993) afirma que: *alguns educadores têm deixado de lado os conhecimentos tradicionais sistematizados e organizados, e têm partido única e exclusivamente para a organização curricular a partir da exploração indiscriminada de conhecimentos do senso comum. (op, cit, p. 17).* A organização curricular, a partir do senso comum, além de limitar novas aquisições científicas, propicia um conhecimento fragmentado, pois, desconsidera a relação existente na produção do conhecimento.

Entretanto, avançando em seu raciocínio, a autora afirma:

“... o senso comum, quando interpenetrado do conhecimento científico, pode ser a origem de uma nova racionalidade, pode produzir uma ruptura epistemológica em que não é possível pensar-se numa racionalidade pura, mas em racionalidades – o conhecimento não seria assim privilégio de um, mas de vários.

O que com isso queremos dizer é que o pensar interdisciplinar (...) tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer as relações com o outro e com o mundo.” (FAZENDA, 1993, p. 17)

Conforme tal afirmação, se o senso comum for ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, poderá originar novos conhecimentos. Acreditamos

que assim haveria um enriquecimento nas relações com o mundo e com o outro e, pensando na possibilidade do diálogo com outras formas de conhecimento e, que, esses tenderiam a uma dimensão libertadora, é que vemos na ação interdisciplinar uma alternativa de formação que pode propiciar o desenvolvimento de uma prática transformadora.

O termo interdisciplinaridade, para a autora, não possui um sentido único e estável, ela afirma que com seus estudos sobre o assunto, não pretende construir uma teoria sobre a interdisciplinaridade, pois entende essa tarefa como impossível de ser realizada¹³. Assim;

“A pesquisa interdisciplinar permite o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar das questões da educação, portanto admite a presença de inúmeras teorizações, o que inviabiliza a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”. (FAZENDA, 1995, p. 88)

Nós, partimos de seus estudos, entre outros, e acreditamos que existem caminhos pedagógicos que consideram a ação interdisciplinar, como facilitadora do desenvolvimento de uma prática pedagógica que não fragmenta o conhecimento. Em busca desses mesmos caminhos a própria autora afirma que:

“Nos estudos sobre o assunto, não se pretende a construção de uma supremacia, mas de uma proposta de apoio aos movimentos das ciências e da pesquisa, numa mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano.” (FAZENDA, 1993, p. 29)

A interdisciplinaridade pode contribuir para a substituição da visão fragmentada do conhecimento e permitir uma visão de totalidade frente a um novo problema a ser estudado.

FAZENDA (1995) afirma também que *a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação* (op, cit, p. 89). É essa ação interdisciplinar que, segundo a autora, permite a cada pesquisador revelar a sua própria competência.

¹³ Esta conclusão foi resultado da tese de livre docência, apresentada à Usp intitulada de “Interdisciplinaridade - um projeto em parceria” e foi publicado por Edições Loyola ao final de 1991.

Complementa com a afirmação de que essa ação é revelada na competência do professor em desenvolvê-la, assim como se o educador apresentasse um compromisso com a totalidade do conhecimento.

Segundo a autora, o professor portador de atitudes interdisciplinares apresenta “o gosto por conhecer” (op, cit, p. 48). Ressalta nessa afirmação que essa busca pelo conhecimento pode ser estabelecida pelo professor, considerando múltiplas e infinitas direções, sejam de ordem prática ou teórica, definindo esse professor como um ser que procura e que pesquisa.

Desse modo, para FAZENDA (1995), essa constante busca identifica o professor como alguém que está sempre insatisfeito com o que realiza, com dúvidas a respeito do trabalho que executa:

“... a marca do novo, sempre é revelada em suas ações, em que cada momento é único. Seu compromisso só pode ser avaliado em sua contradição maior. Na aventura de ousar as técnicas e os procedimentos de ensino convencionalmente pouco utilizados e no cuidado em torná-los transformáveis, conforme a necessidade de seus alunos, prosseguindo na busca de outras possibilidades, envolvido em cada ato, em sua totalidade.” (FAZENDA, 1995, p. 49)

O professor que atua interdisciplinarmente, segundo a autora, está compromissado com a aprendizagem dos seus alunos e se apresenta como um pesquisador à procura de técnicas e procedimentos de modo a transformá-los, conforme as necessidades da realidade escolar, podendo, assim, apresentar uma prática mais criativa e sujeita a constantes transformações.

Posto isso, para a autora:

“Uma sala interdisciplinar difere da comum desde a organização do espaço arquitetônico à organização do tempo.

Num trabalho interdisciplinar, é fundamental rever-se quatro aspectos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação - mantendo certos aspectos de rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores.” (FAZENDA, 1995, p. 86)

Assim sendo, o professor que desenvolve seu trabalho de modo

interdisciplinar tem, na sua sala de aula, uma organização que difere das que comumente encontramos nas escolas. Seria um professor que considera os tempos necessários à aprendizagem dos alunos, entendendo que a aquisição do conhecimento abre caminhos que devem ser percorridos pelos alunos e, sabendo disso, organiza o espaço escolar considerando as diferenças para atender a todas as necessidades, de modo a transgredir ou manter, às vezes, as rotinas escolares.

Consideramos como uma das possíveis “audácias”, que o professor comprometido com uma ação interdisciplinar pode apresentar, é o fato de não se postar como um ser humano impaciente, ansioso pelas prováveis aprendizagens de seus alunos, permitindo assim que o pensamento daqueles que aprendem siga o curso imprescindível para converter os conhecimentos em algo próprio. Que respeite os processos de aprendizagens e que não se empenhe em antecipar os resultados e respostas já conhecidas por ele, como um bom amigo – daqueles bem intencionados que insistem em contar, antes do tempo, o final de um filme ou de uma história.

FAZENDA (1995) afirma também que o pensar e o agir do pensamento interdisciplinar, se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação, estabelecendo-se a necessidade de uma contínua interferência entre a teoria e a prática.

Indica também que a tônica de uma prática interdisciplinar é o diálogo e sua marca é o encontro e a reciprocidade nas ações educativas. Partindo da necessidade das constantes trocas, a autora afirma que diálogo e trocas são nichos onde o professor pode se ancorar e aprimorar sua prática pedagógica.

Porém, FAZENDA (1995) alerta para o fato de serem muito poucas as instituições de ensino que acolhem o professor comprometido com a aprendizagem dos alunos, valorizando o seu trabalho e propiciando a infraestrutura necessária à sua execução. Assim, esse professor comprometido com as aprendizagens trabalha muito, sendo suas atitudes marcadas por constantes

resistências, podendo incomodar as instituições acomodadas e tendo a sua luta, inglória, vencida por elas.

Finalizando, temos a afirmação de que:

“A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses anunciadas. A limitação disciplinar a que essas teorias se filiam impedem uma visão multiperspectível dessa polifacetada realidade denominada sala de aula e, por conseqüente, fragiliza a evolução da ciência escolar atual.

A superação dessa limitação vem sendo anunciada desde os anos 60 pela interdisciplinaridade, cuja proposição permite não apenas a observação do fenômeno por uma lente grande angular como permite através da mobilidade que sustenta a aproximação ou distanciamento do fenômeno observado, conforme estudo assim o requerer. Pode observar sob várias óticas e vai depender do investigador o gosto pela dúvida, pela pesquisa, incitando-o a percorrer novos caminhos teóricos (...). A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, disciplinarmente.”
(FAZENDA, 1995, p. 62)

Desse modo, para nós, a limitação disciplinar impede uma visão global da realidade da sala de aula. Formar professores, considerando essa tendência, poderia acarretar uma formação fragilizada e que apresentaria um distanciamento dos fenômenos reais da sala de aula. Concordando com a autora, acreditamos que a ação interdisciplinar poderá oferecer ao professor a possibilidade de percorrer caminhos teóricos não fragmentados na medida em que observa e pesquisa a realidade educacional.

A partir desses estudos, entre outros, entendemos que a ação interdisciplinar pode ser vista como a capacidade do professor desenvolver as suas funções pedagógicas sem fragmentar o conhecimento em campos ou disciplinas diferenciadas. Ou seja, para nós é a ação pedagógica que não se divide em matérias ou disciplinas isoladas e que considera o diálogo entre as várias áreas do conhecimento. Acreditamos que o professor que utiliza em sua prática pedagógica a ação interdisciplinar é um constante pesquisador. Afirmamos isso entendendo que, para que possa considerar, na sua prática pedagógica, a

complexa área do conhecimento, deverá estar constantemente a procura de caminhos pedagógicos que, transformados conforme as necessidades dos alunos, possibilitem a sua aprendizagem. Então, como podemos propiciar uma formação continuada, que considere o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar?

Para nós, a interdisciplinaridade é uma proposta pedagógica que surge para unir os fragmentos do saber, num processo de constante renovação e cooperação, mas, como poderíamos oferecer uma formação em que o professor busque a redefinição contínua da sua prática?

Consideramos os estudos apresentados até esse momento fundamentais quando se pretende o desenvolvimento de uma prática democrática que considere as diferenças individuais para a aquisição do conhecimento, ao mesmo tempo em que cumpre os fins previstos para a educação.

Uma forma de trabalho pedagógico que pode considerar uma ação interdisciplinar, além de não fragmentar o conhecimento a ser adquirido, mantendo assim a unidade entre a teoria e a prática na formação continuada do professor, é o trabalho pedagógico realizado com temas denominados transversais.

Essa afirmação é feita a partir dos estudos desenvolvidos por ARAÚJO (1998), entre outros, quando diz que a interdisciplinaridade está presente na visão de transversalidade anunciada por MORENO (1998).

Faz-se necessário um aprofundamento do nosso olhar sobre o trabalho com temas transversais, considerando que esta é uma outra opção pedagógica que acreditamos não fragmenta o conhecimento a ser adquirido.

1-3 Temáticas cotidianas e a concepção de transversalidade

Para discutir estes aspectos, mesmo sabendo da existência de muitos trabalhos voltados para o tema, optamos pelas idéias de MORENO (1998).

Para MORENO (1998), existe um universo mais amplo de conhecimentos que, se explorados pelo intelecto humano, poderiam proporcionar um

desenvolvimento mais próximo dos interesses do cotidiano da maioria da população. Assim, vê a necessidade da inclusão, no cotidiano das escolas, dos chamados temas transversais. Para ela:

“Se a cultura, e conseqüentemente o ensino, são produtos das idéias predominantes ao longo da história, e se estas idéias avançam, é natural que estes avanços também se reflitam no ensino. Não podemos esperar que os campos do pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está chamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática das ciências clássicas”.(MORENO, 1998, p. 35)

Se por um lado não podemos cair na leitura ingênua de atribuir à Educação o papel central na reprodução dos valores que interessam às elites – como se a escola fosse a única, ou a maior responsável pela organização da sociedade -, por outro, não podemos negar seu papel institucional e seu potencial de influir na transformação da sociedade.

Desse modo, concordamos com a autora, vemos, como uma das formas de se atuar nesse processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos escolares considerados pela sociedade como importantes para serem ensinados – e que foram sistematizados para serem abordados pelas escolas -, a inserção transversal aos conteúdos do currículo escolar de temáticas relacionadas ao cotidiano das pessoas, à ética, à política. Enfim, inserir temas que atendam aos interesses e anseios da maioria da população. Considerando esses temas que, segundo MORENO (1998) são de relevância social, na prática do professor, acreditamos estar contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para MORENO (1998), introduzir no ensino preocupações mais agudas da

sociedade atual não significa deslocar as matérias curriculares, ou aumentar o número delas, pois:

“Se os temas transversais forem tratados como novos conteúdos a acrescentar aos existentes, cumprirão apenas a função de sobrecarregar os programas e dificultar a tarefa do corpo docente, sem qualquer benefício para os estudantes, pois isto pressupõe uma nova temática com velhos procedimentos, eliminando assim todo o valor inovador que ele possa ter (...).” (MORENO, 1998, p. 360).

Dessa forma os temas transversais não vieram para sobrecarregar o ensino, aumentando assim a carga horária para os estudos escolares. Seu caráter inovador está na visão de transversalidade que, atrelada a um tema considerado essencial para a construção de uma sociedade mais humana, dá à prática pedagógica aspectos de maior engajamento, diferentemente dos procedimentos pedagógicos que comumente vemos sendo desenvolvidos nas escolas.

Nesse sentido, MORENO (1998), aponta para uma outra forma possível de se abordar os temas transversais, sem que isso venha a trazer um aumento da carga horária de trabalho pedagógico. Para que isso ocorra será preciso uma mudança de perspectiva na organização dos conteúdos escolares. Assim, a autora propõe que:

“Se deixarmos de considerar as matérias curriculares como eixos longitudinais em torno dos quais giram as aprendizagens fundamentais, e os temas transversais como um complemento secundário, que cruza esporadicamente com eles, se dermos a esta imagem uma virada de noventa graus e se levarmos este novo modelo até suas últimas conseqüências, deparar-nos-emos com um conceito totalmente diferente de ensino.

Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar as áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.” (MORENO, 1998, p. 37).

Estamos de acordo com as idéias da autora. Vemos na proposta feita, a possibilidade de atingirmos um conceito totalmente diferente de ensino que, para nós, pressupõe, entre outros fatores, a não fragmentação do conhecimento. Para

isso, entendemos que, se os conteúdos de ensino ao se estruturarem em torno de eixos que expressem a problemática cotidiana atual, serão considerados como instrumentos através dos quais pretende-se desenvolver, nos alunos, a capacidade de pensar, compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia. Acreditamos que a realidade escolar necessita passar por uma mudança de perspectiva, e desse modo, os conteúdos escolares tradicionais deixariam de ser encarados como “fim” da Educação, passando a ser considerados como “meios” para a construção da cidadania, contemplando assim os objetivos a que esses temas se propõem.

MORENO (1998) afirma também que:

“A fragmentação do ensino em matérias não passa do reflexo do parcelamento sofrido pelas ciências, inevitável à medida que sua complexidade aumenta e a especialização surge como uma necessidade (...). Mais do que um ponto de partida, a classificação dos conhecimentos adquiridos em matérias deve ser um ponto de chegada, o final de um trajeto no qual a tomada de consciência dos estudantes das aprendizagens realizadas e do trajeto percorrido para chegar a elas lhes permita abstrair o que as diversas aquisições realizadas têm em comum e aquilo que as diferencia.” (MORENO, 1998, p. 5)

Posto assim, mostra que o parcelamento do ensino em matérias escolares, que se deu pelo aumento da complexidade sofrida pelas ciências ao longo dos anos, dificulta a compreensão da realidade que não se apresenta fragmentada. O conhecimento, desse modo, fica desagregado e limitado ao espaço das disciplinas escolares o que permite a presença de uma aprendizagem descolada da realidade. Concordando com a autora, o processo de aquisição do conhecimento não deve ser fragmentado, mas, ao seu final, deve proporcionar àqueles que aprendem, a possibilidade de identificar semelhanças e diferenças existentes nos diversos campos do conhecimento, definindo-as em matérias escolares.

Para isso, a autora afirma que:

“Se considerarmos os conteúdos de ensino do ponto de vista das matérias transversais, isto é, como algo necessário para viver em uma

sociedade como a nossa, a disposição de cada uma das outras matérias muda, re-situa-se e adquire um novo valor: o de ajudar-nos a conquistar macroobjetivos imprescindíveis para viver em uma sociedade desenvolvida e auto consciente.” (MORENO, 1998, p. 39)

Entendemos que os temas transversais podem dar a oportunidade ao professor de desenvolver uma prática pedagógica que ajuda na construção de uma sociedade democrática, na medida em que essa proposta considera como área curricular, temáticas que diferem das tradicionais. Assim, para nós, o uso pedagógico dos temas transversais nos dá a possibilidade de podermos re-situar o valor que damos às matérias escolares, dando a elas o cunho de instrumentos de grande importância social que ajudam na construção de uma sociedade mais justa.

Ampliando o nosso olhar sobre os estudos desenvolvidos pela autora, temos a afirmação de que se temas determinados forem tomados como ponto de partida das aprendizagens, se evitará o aprender por aprender; isto é, o exercício de conhecimentos carentes de finalidades, “fora do lugar”, ao liga-los e relaciona-los entre si e a um objetivo. Assim:

“Após conseguir esta finalidade – apresentá-las como úteis para atingir um fim, novas aprendizagens deverão generalizar-se para outros conteúdos, ser aplicadas a outros temas ou – nos níveis mais evoluídos – ser retomadas no plano teórico, abstrato e geral, levando assim os estudantes do nível mais concreto de aplicação a um outro, ligado ao tratamento científico dos conteúdos, fazendo-lhes ver o fio condutor entre a aplicação e a teoria, entre o cotidiano e o científico; caso contrário, o divórcio entre a teoria e a prática gerará a incompreensão e, com frequência, a rejeição”. (MORENO, 1998, p.53)

Se for feita a opção pedagógica pela ótica da transversalidade, apontada pela autora, acreditamos que haverá maior facilidade para a construção de conhecimentos sólidos e significativos para o aluno. Poderão ser abandonados os esquemas antigos e monótonos, que tornam a aula uma rotina, com conteúdos fragmentados, descolados da realidade escolar, sujeitos à rejeição por parte dos alunos, que percebem o afastamento do científico do cotidiano, a teoria da prática.

Para nós, se os conteúdos escolares forem apresentados em torno de

certos eixos condutores, definidos como temas transversais, asseguraremos uma aprendizagem significativa e contínua. cremos que, para isso, a prática pedagógica a ser desenvolvida deverá estar relacionada a uma nova organização curricular, cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar. Mas como desenvolver essa prática na ação pedagógica do professor? Como concretizar uma prática que considere temas transversais de modo a não fragmentar os conhecimentos a serem aprendidos?

Finalizamos, acreditando que a concepção de transversalidade indicada pela autora, não sobrecarregaria e nem dificultaria uma prática pedagógica criadora, podendo contribuir para a não fragmentação do processo de produção e aquisição do conhecimento. Para isso, vemos na pedagogia de projetos, desenvolvida por HERNÁNDEZ (1998), entre outros, um bom instrumento de trabalho que pode concretizar essa prática na ação pedagógica do professor.

A seguir, passaremos a levantar algumas considerações sobre o trabalho pedagógico sob a forma de projetos.

1-4 HERNÁNDEZ e a pedagogia de projetos.

Sabemos que existem muitos estudos que abordam a pedagogia de projetos, porém consideraremos, em nossa pesquisa, os estudos desenvolvidos por HERNÁNDEZ (1998). Para nós, essa proposta pedagógica é uma boa opção para uma prática que pretende não fragmentar o conhecimento.

Entretanto, não pretendemos, nesse momento, desenvolver um estudo aprofundado sobre as questões que se estabelecem a respeito das aquisições relacionadas a um trabalho pedagógico por projetos como: o caminho percorrido na construção do conhecimento, ou as questões curriculares, avaliativas ou organizacionais, pois esse não é nosso objeto de pesquisa.

Assim, nos propomos a levantar alguns aspectos que consideramos importantes e que poderão influenciar na formação continuada do professor, considerando que, segundo HERNÁNDEZ (1998), a pedagogia de projetos

constitui a concretização da vinculação da relação entre a teoria e a prática pedagógica.

HERNÁNDEZ (1998), ao destacar em seus estudos o fato de que a prática de projetos é uma forma de vincular a teoria com a prática, salienta que, além disso, pode ter como finalidade, o alcance de alguns objetivos, entre os quais destacamos:

“(1) Abordar um sentido globalizado em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-los e utilizá-los fossem levados adiante pelos alunos, e não pelo professorado, como acontece nos enfoques interdisciplinares.

(2) Introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre ensinar e aprender.

(3) Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:

a) Na sala de aula, é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele.

b) Cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas.

c) A ênfase na relação entre ensino e aprendizagem é, sobretudo, de caráter procedimental e gira em torno do tratamento da informação.

d) O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza na sala de aula, mas também o grupo classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende.

e) Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconcertado e cada um encontre um lugar para a sua implicação e participação na aprendizagem.” (HERNÁNDEZ, 1998. p. 29)

Concorda-se com o autor, quando afirma que os projetos podem, além de dar a oportunidade a uma nova maneira de fazer do professor, introduzir uma série de mudanças na organização do conhecimento. Professores e alunos serão, então, capazes de desenvolver uma série de reflexões obtendo diferentes respostas às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e

social.

Ampliando o nosso olhar sobre os estudos desenvolvidos por HERNÁNDEZ (1998), temos a afirmação de que, a proposta dos projetos se inspira numa forma de organizar as atividades de ensino e aprendizagem que implica em considerar a aquisição de conhecimentos de modo ordenado ou não ordenado. Para ele, essa forma de trabalho pedagógico não busca uma compressão rígida do conhecimento e nem existe em função de referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. Amplia-se, assim, a possibilidade de se considerar a diversidade do ser humano ao se adaptar os projetos, aos vários níveis e características dos alunos.

O autor complementa a questão afirmando que o professor passa a considerar o ritmo de cada aluno, planeja atividades que surgem no seu caminho para que cada estudante encontre seu próprio lugar e desenvolva seu próprio estilo de aprendizagem.

Os estudos desenvolvidos por HERNÁNDEZ (1998), propõem que o trabalho desenvolvido através de projetos favorece uma proposta de educação para a diversidade, porque as atividades executadas durante sua realização podem considerar as diferentes possibilidades e interesses dos alunos.

Creemos que um trabalho assim desenvolvido suscita um planejamento de atividades, nas quais, as respostas dadas pelos alunos não devem ser as únicas e, esse, é um dos fatos que, segundo o autor, pode propiciar ao professor a oportunidade de refletir sobre o que significa acompanhar o ritmo e as possibilidades de cada aluno.

O autor afirma, também, a respeito da concepção que propõe, que normalmente seu desenvolvimento supera os limites de uma matéria ou disciplina apresentada de forma convencional:

“... podendo se organizar, seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma, normalmente, superando-se os limites de uma matéria.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

Se o professor tiver como eixo de seu trabalho pedagógico um motivo qualquer que seja do interesse do grupo de alunos e do próprio professor, superando assim o limite de uma matéria, estará desenvolvendo uma prática que não fragmenta o conhecimento a ser adquirido pelos alunos.

Para HERNÁNDEZ (1998), a função de um projeto poderia ser definida como:

“...favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno do problema ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transposição da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.”
(HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

Consideramos essas afirmações e assim, para nós, o fazer pedagógico do professor que considera a pedagogia de projetos, ao organizar os conhecimentos escolares, poderá articular os diferentes conteúdos de modo não fragmentado, organizando tais conhecimentos de modo a facilitar, para o aluno, sua reconstrução.

As bases teóricas que fundamentam o trabalho através de projetos, segundo o autor, são as seguintes:

“1– Um sentido à aprendizagem que quer ser significativa, ou seja, que pretende conectar a partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento procedente, de suas hipóteses (verdadeiras ou falsas ou incompletas) ante a temática que se quer abordar.

2– Assume o princípio básico para sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.

3– Configura-se a partir da previsão, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não sua finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.

4– Realiza-se com um evidente sentido de funcionalidade do que devesse aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os

procedimentos, com as diferentes alternativas aos problemas abordados.

5 - Valoriza-se a memorização compreensiva de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.

6 - Por último, a avaliação trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda sequência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte-se situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63)

Os projetos fundamentam-se no sentido de oferecer uma aprendizagem significativa e funcional, que parte de conhecimentos ou hipóteses já adquiridos pelos alunos, o que propicia uma atitude favorável para o conhecimento. A informação necessária para se construir um projeto não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro texto, está sim, no conhecimento que cada aluno já tem sobre o tema e nas demais informações com as quais possa se relacionar dentro e fora da escola.

HERNÁNDEZ (1998) afirma que, quando se trabalha com essa concepção pedagógica, devemos considerá-la como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre os conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo e o fato de resolver uma série de problemas subjacentes na aprendizagem. Assim, entendemos que a aprendizagem se dá quando surgem necessidades de se resolver uma série de problemas que a realidade apresenta e que os projetos podem contemplar.

A partir das reflexões acima, podemos afirmar que essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, ao respeitar o fato de que a aquisição do conhecimento não se ordena para a sua compreensão de forma rígida, amplia a possibilidade do desenvolvimento de atividades pedagógicas que respeitam a diversidade do ser humano. Considerando o fato da existência de diferenças individuais, o professor poderá buscar respostas aos desafios que uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares, fazem vir à tona.

Sabemos que o aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula. Vemos,

assim, nessa forma de trabalho pedagógico a oportunidade da aquisição de conceitos fundamentais como por exemplo: é muito diferente aprender a dividir efetuando páginas inteiras de divisões entre quantidades que não têm nenhum referencial real, e assim carecem de significado para o aluno ou aluna, do que repartir objetos tangíveis entre um número de pessoas de carne e osso, dentro de um contexto real, que não seja absurdo, mas que tenha um sentido em relação ao tema em desenvolvimento.

O trabalho por projetos de ensino, da forma como entendemos, pode favorecer uma prática criadora, em que a unidade entre a teoria e a prática oferece condições, ao aluno, para a transposição dos conhecimentos sistematizados para a sua própria realidade. Mas, cientes da profundidade que esse tema encerra, como podemos oferecer ao professor uma formação que considere essa estratégia pedagógica?

2- Algumas questões sobre a nossa caminhada

Sabemos que não se forma, de uma só vez, o educador, pois sua formação é continuada, e acreditamos que a relação de unidade entre a teoria e a prática pedagógica – que sempre foi o eixo principal que sustenta a nossa pesquisa -, pode contribuir com uma transformação na prática pedagógica do professor. Assim, percorremos um caminho teórico que consideramos muito interessante, em busca da resposta à nossa pergunta e de respaldo a nossa crença.

Tentamos, durante o percurso, clarear as nossas dúvidas, escolhendo ampliar o aspecto da relação entre a teoria e a prática na formação continuada do professor. Sentimos necessidade de vislumbrar alternativas de formação que, se percorridas, nos levassem a uma resposta.

Contamos com o apoio dos estudos desenvolvidos por CANDAU & LELIS (1995) dos quais extraímos uma bem organizada e estruturada definição das duas modalidades na relação teoria/prática, apontadas pelas autoras. Uma que

fragmenta a aquisição do conhecimento, denominada de visão dicotômica e outra que, negando essa visão, é amplamente defendida por elas – e com a qual concordamos – definida pela visão de unidade, que pressupõe um ensino não fragmentado.

Não satisfeitos, buscamos, também, o olhar da filosofia sobre essa relação de unidade e verificamos, com a ajuda de SAVIANI (1980), que a teoria exprime interesses, objetivos se posicionando a respeito de como deve ser a educação, sendo sempre a prática educacional o ponto de partida e de chegada, se pretendemos uma prática transformadora.

Caminhamos mais além e vimos com FREITAS (1998) que a formação do professor deve estar baseada em uma concepção sócio-histórica do educador e que cursos de formação e formação continuada devem oferecer uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, além de, considerar a unidade entre teoria e prática.

Porém, diante desses estudos, como poderíamos contemplar uma formação continuada que priorizasse a questão da não fragmentação do conhecimento?

Em busca de caminhos que pudessem nos levar à concretização dessas aspirações, pedimos ajuda a FAZENDA (1995), que, em seus estudos, indica na organização interdisciplinar do trabalho pedagógico uma possibilidade para que a unidade entre a teoria e a prática possa efetivamente se realizar. Mas, com ela, entendemos que a interdisciplinaridade não é uma teoria e sim uma categoria de ação, em que o professor pode revelar a sua própria potencialidade para desenvolver uma prática que não fragmenta o conhecimento.

Como efetivar o engajamento do professor em um projeto de trabalho interdisciplinar? Como propiciar uma formação continuada que favoreça as condições para a troca com outras disciplinas?

Diante de tantas dúvidas, incorporamos, em nossa pesquisa, a visão dos temas transversais, indicada por MORENO (1998), por acreditarmos que essa estratégia de trabalho pedagógico, além de considerar a ação interdisciplinar, leva à superação da fragmentação do conhecimento, além de considerar questões que

constituem o centro das atuais preocupações sociais, que devem ser o eixo em torno do qual devemos girar as áreas curriculares. Isto se buscamos a conquista de macroobjetivos educacionais, imprescindíveis para se viver em uma sociedade desenvolvida e auto-consciente.

Pensamos que os temas transversais podem, também, propiciar o fim do distanciamento em relação à realidade em que o ato educacional está inserido, oferecendo, assim, uma aprendizagem significativa, que contribuiria para a construção de uma sociedade democrática.

Como concretizar uma prática que não fragmente os conhecimentos a serem aprendidos? Como efetivar a ótica dos temas transversais na ação pedagógica do professor?

Entendemos que a elaboração de projetos é um bom instrumento de trabalho, capaz de articular todos esses aspectos. Assim, cremos que os projetos podem oferecer o suporte pedagógico necessário para concretizar uma formação continuada, fundamentada na unidade teoria/prática.

Mas, será que uma formação continuada, que considera a unidade teoria/prática pode oferecer condições de transformação à prática do professor?

Desse modo, as nossas inquietações se mantêm e, a busca da resposta à nossa pergunta, definida pela possibilidade de transformação na prática pedagógica do professor, nos leva assim a apresentarmos os resultados de uma pesquisa que pode ser considerada como uma alternativa de formação continuada.

Cremos na importância dessa modalidade de formação, e assim, decidimos realizar a nossa pesquisa em torno de uma proposta de formação continuada, denominada de “Oficina de Talentos”, desenvolvida no ano de 2000, pela Secretaria de Educação do Município de Porto Feliz e que foi implantada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Luiza Carvalho Pires, localizada naquele município, e que a seguir passaremos a apresentar.

Capítulo II

A origem do problema

1- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Luiza Carvalho Pires.

Para um melhor entendimento sobre os caminhos que seguimos, e que nos levaram a desenvolver um trabalho acadêmico, iniciaremos esse capítulo, abordando, brevemente, aspectos relativos ao campo de trabalho onde foi desenvolvida a pesquisa. Porém, essa descrição se limita à tentativa de lançar apenas um olhar sobre algumas das características físicas que a referida escola apresentava no ano 2000, ano em que iniciamos a nossa coleta de dados.

A organização da escola

A escola situa-se na Rua Benedita de Almeida Leal, 330, no Jardim Excelsior no Município de Porto Feliz, localizado na região sul do Estado de São Paulo. Frequentada por crianças oriundas do próprio Jardim Excelsior e adjacências, tem como alunos, na sua grande maioria, filhos de operários e trabalhadores braçais, com renda familiar que varia de 1 até 4 salários mínimos e com um nível médio de escolaridade de 1ª a 4ª séries.

Situada em uma área total de 7.706,63 m² com 1.075,53 m² de área construída, após ser municipalizada, passou a contar com 22 salas, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de informática com 20 computadores ligados em rede e acesso à Internet, uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta, pátios coberto e descoberto, cozinha, sala de professores, depósito de alimentos e de material de limpeza, sanitários, muro de proteção na área total do terreno, encontrando-se

ainda em construção, sanitários com chuveiros, depósito de material esportivo e mais duas salas de aula.

A equipe técnico-pedagógica da EMEF Profª. Luiza Carvalho Pires, na época da coleta de dados, trabalhava considerando o sistema de ciclos de ensino e nessa mesma época era composta por um diretor, um assistente de diretor, três coordenadores distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite e uma equipe de 20 funcionários que prestam apoio à secretaria da escola e a aos serviços gerais da escola.

Vinculadas a essa unidade de ensino, estão mais 10 pequenas escolas de ensino fundamental. Localizadas na área rural, têm caráter emergencial, pois, seu funcionamento depende do número de matrículas realizadas a cada ano letivo. Possuem, na sua maioria, uma cozinha equipada, duas salas de aula e um pátio para o recreio dos alunos e contam com o atendimento de um responsável pelos serviços gerais da escola e 1 ou 2 professores, dependendo do número de salas em funcionamento.

Para o atendimento da demanda geral de alunos, a escola EMEF Profª Luiza Carvalho Pires possui um contingente de 64 professores distribuídos nas 22 salas localizadas na unidade de ensino e mais 12 salas da área rural.

A seguir, apresentaremos a distribuição dos alunos por série, matriculados nos períodos da manhã e tarde da escola sede e das escolas vinculadas.

EMEF Profª Luiza Carvalho Pires		
1º série	5 salas	184 alunos
2º série	5 salas	185 alunos
3º série	6 salas	202 alunos
4º série	6 salas	199 alunos
Total	22 salas	870 alunos

Escolas Municipais de Ensino Fundamental Emergencial Rural, vinculadas a EMEF Profª. Luiza Carvalho Pires		
EMEFER Agrovila	2 salas	30 alunos
EMEFER Caiacatinga	2 salas	27 alunos
EMEFER Colônia R. Silva	1 sala	15 alunos
EMEFER Chapadão	2 salas	30 alunos
EMEFER Faxinal	2 salas	26 alunos
EMEFER Gloria	1 sala	15 alunos
EMEFER Granja Shinoda	2 salas	26 alunos
EMEFER Jupira	1 sala	15 alunos
EMEFER Tabarro	1 salas	18 alunos
Total	14 salas	202 alunos

Como vemos, no ano 2000, a escola atendia 1072 alunos, que freqüentavam o ensino fundamental regular diurno, sem considerar o período noturno, destinado ao curso supletivo de 5º até a 8º séries e o programa de alfabetização de adultos, que funciona na escola sede e em algumas escolas rurais.

Enfim, aos nossos olhos, estava instalado um quadro instigador, entre o desejo de contribuir com a organização de uma Rede de Ensino Fundamental Municipal, que realmente contribuísse com o desenvolvimento consciente da democracia, de modo a, proporcionar a oportunidade de construir uma sociedade mais humana e realidade que se pronunciava.

2- A busca por uma proposta de formação continuada

Considerando os estudos desenvolvidos por FÁVERO (1981), quando afirma que a formação do educador não se concretiza de uma só vez, mas é um processo contínuo, não acreditávamos em capacitações obrigatórias e esporádicas, desvinculadas da prática pedagógica do professor, como aquelas que melhor pudessem oferecer condições para um aprimoramento da ação pedagógica.

Desse modo, concordávamos com PERRENOUD (2001), quando afirma:

“As reciclagens obrigatórias estão sendo progressivamente abandonadas. Não mais fazem parte do esprit du temps. Não se pode apostar na profissionalização, nos projetos da escola, na responsabilização e, ao mesmo tempo, convocar professor através de medidas autoritárias; não se pode solicitar que sejam consideradas as diferenças entre os alunos e, ao mesmo tempo, ignorar as diferenças entre os professores; as reciclagens-padrão são, enfim, por demais elementares para alguns e claramente insuficiente para outros.” (PERRENOUD, 2001, p. 207)

Logo, buscando uma formação continuada, que proporcionasse uma transformação na prática pedagógica do professor, acreditávamos que a formação que poderia oferecer maiores condições para isso seria aquela que considerava a visão de unidade entre teoria/prática.

Agregado a nossa busca, encontrava-se o desejo de implantar um projeto político-pedagógico que reorganizasse a recém formada rede municipal de ensino, pois tínhamos como principal objetivo a democratização do ensino.

Assim sendo, como membro de uma administração municipal, que tinha a pretensão de dar continuidade ao processo de municipalização do ensino, a nossa meta era a construção de uma rede pública de ensino que não cumprisse somente o papel de transmissora de conteúdos, mas também que fosse:

“... mais interessante para os alunos e alunas que a freqüentam, e os conteúdos precisam estar mais atualizados em seu cotidiano e nas suas necessidades. Seu papel passa a ser mais amplo e pressupõe trabalhos que explorem e considerem a complexidade e a diversidade dos interesses da sociedade e de seus membros, com o objetivo não só de reprodução de saberes acumulados, mas também de

transformação da realidade.” (ARAÚJO, 1999, p. 43)

Desse modo, optamos por investir em duas frentes de formação em serviço, que objetivavam o aprimoramento da ação pedagógica do professor.

A primeira foi criada no ano de 1998, se apresentando sob a forma de um espaço singular de formação continuada, localizado no interior da própria unidade de ensino, denominado “Oficina de Talentos” – objeto da nossa pesquisa -. A segunda frente de formação, iniciada no ano de 1999, definida após consulta aos professores e observações regulares das atividades pedagógicas realizadas na escola, era caracterizada por assessorias que envolviam atividades teóricas e práticas específicas.

Posto isso, a seguir, lançaremos alguns olhares sobre o nosso primeiro eixo de formação continuada, caracterizado pela proposta de formação denominada “Oficina de Talentos” e, posteriormente, sobre o segundo, composto por assessorias, que, acreditamos, ofereceram o suporte teórico necessário aos propósitos do nosso primeiro eixo de formação continuada.

2-1 O caminho percorrido para a estruturação do primeiro eixo de formação continuada do município de Porto Feliz.

A proposta de formação continuada da “Oficina de Talentos”, considerada por nós, como primeiro eixo de formação continuada do professor, veio satisfazer o nosso desejo de dar a oportunidade ao professor de participar de um espaço de formação fundamentado na visão de unidade entre a teoria e a prática que, acreditávamos, poderia propiciar uma transformação na sua prática pedagógica em busca da democratização do ensino.

Essa proposta foi elaborada considerando alguns aspectos do sistema de ensino cubano e pela organização da proposta pedagógica apresentada pelo município de Porto Alegre.

Escolhemos apresentar essas duas propostas, entre os vários documentos

pesquisados e analisados por nós, porque consideramos que foram as que influenciaram diretamente a construção e organização da proposta de formação continuada, implantada na rede municipal de ensino de Porto Feliz.

Assim, passaremos a apresentá-las, salientando, entretanto, que nos limitaremos aos aspectos que consideramos de maior importância para o entendimento da estruturação da proposta da “Oficina de Talentos”, objeto da nossa pesquisa, não nos aprofundando em outros aspectos.

2-1-1 A ajuda da proposta de formação do professor desenvolvida por Cuba

Não pretendemos analisar a experiência educacional cubana e nem os aspectos que se referem ao processo de formação de professores para a educação básica, desenvolvidos naquele país. Nosso objetivo é específico e, para isso, primeiramente exporemos brevemente a estruturação desse sistema de formação de professores. Posteriormente, apresentaremos as opções de formação que nele estão presentes, mantendo sempre o nosso olhar nos aspectos que influenciaram o nosso trabalho.

De acordo com FREITAS (1998), a formação inicial do professor cubano se dá nos Institutos Superiores Pedagógicos, centros universitários que formam professores para a escola básica. Esses Institutos desenvolvem dois tipos de cursos para a formação inicial do professor: O Curso Regular Diurno, com cinco anos de duração, destinado aos estudantes egressos dos cursos pré-universitários (12º série), e os Cursos para Trabalhadores, com duração de seis anos, desenvolvendo-se de forma semi-presencial.

Ampliando o nosso olhar sobre tal sistema de formação, FREITAS (1998) aponta um aspecto, entre outros, que gostaríamos de salientar, por se tratar de uma concepção de formação que os cubanos utilizam. Naquele país, o conceito de formação inicial é utilizado para definir os professores e profissionais que têm formação superior, o que, segundo a autora, significa dizer que, enquanto o

professor não passa pelo ensino superior, não se considera que possua uma formação profissional para o exercício do trabalho docente. Entendemos, assim, que os cubanos, quando se referem à formação inicial, estão considerando um profissional com nível superior de ensino.

Uma vez formado o professor, FREITAS (1998) afirma que, para os cubanos, a formação continuada desse profissional é definida como a superação da ação pedagógica no próprio local de trabalho, podendo se apresentar através da elevação da atualização e do aperfeiçoamento pedagógico, da auto-superação, dos treinamentos e dos anos sabáticos.

Não nos deteremos em desenvolver um estudo completo, abordando todos os aspectos que, segundo FREITAS (1998), a formação continuada cubana envolve. Nos limitaremos a entender a formação continuada, denominada de “Anos Sabáticos”, pois foi essa modalidade de formação que contribuiu com o nosso estudo, em busca de uma proposta de formação continuada para o município de Porto Feliz.

Aprofundando o nosso olhar sobre o modelo de formação continuada, denominado de “Anos Sabáticos”, temos como referência um documento, entre outros pesquisados, elaborado pelo Ministério de Educação de Cuba, que define e organiza o sistema de ensino cubano, denominado de “Sistemas Educativos Nacionales”.

Esse documento afirma, entre outras coisas, que a superação e o aperfeiçoamento do pessoal em serviço se dá através dos Institutos Superiores de Ensino e que o modelo dos anos sabáticos seria uma das modalidades de formação continuada pela qual professores, com formação inicial, poderiam passar. Assim:

“Año Sabático: La reserva de maestro existentes posibilita el establecimiento de esta variante de estudios liberando al personal docente de sus obligaciones laborales y manteniéndoles su salario completo. Su objetivo fundamental es elevar el nivel científico y contribuir a desarrollar el potencial investigativo en la educación. Esta modalidad se aplica en la etapa actual fundamentalmente con los pradiados de la Licenciatura en Educación Primaria.”(SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES, CUBA, 1995, P. 92)

Entendemos que a idéia central desse modelo de formação continuada é a de que, no sistema educacional cubano, existe um mecanismo institucional, denominado de “Anos Sabáticos”, em que o professor pode ser afastado das suas atividades regulares, por um certo período de tempo, não ultrapassando o limite de um ano, para se dedicar ao desenvolvimento de estudos e atividades investigativas, sem prejuízo financeiro.

O fato da existência de um mecanismo de afastamento do professor, para o desenvolvimento de estudos complementares e investimento em sua formação continuada, despertou-nos muito interesse. Passamos assim, a considerá-lo como possível de ser adaptado à proposta de formação continuada do município de Porto Feliz.

Outro fator, nesse mecanismo de afastamento, que apreciamos com mais profundidade, está associado à nossa crença na existência de uma certa pressão institucional no interior das unidades de ensino que pode limitar a ação pedagógica do professor, dificultando a busca pela transformação da sua prática. Pretendendo, mais além, discutir melhor essa questão, nosso objetivo, nesse momento, é apenas registrar que, a idéia do afastamento das atribuições institucionais para uma formação continuada nos agradava muito, e assim, pensamos em instituí-la na rede de ensino do município de Porto Feliz.

Em busca da aplicabilidade desse mecanismo de afastamento do professor para o desenvolvimento de estudos complementares, entramos em contato, entre outros, com estudos que incidiam sobre a análise da estruturação do sistema de ensino municipal de Porto Alegre. Verificamos que, nesse município, foi implantado um sistema de afastamento do professor, que, apesar de pretender atingir outros objetivos institucionais, consideramos muito interessante.

2-1-2 A idéia de um espaço privilegiado no interior da escola oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre

Os dados, que apresentaremos, pretendem apenas apresentar os aspectos que mais diretamente influenciaram a proposta de formação desenvolvida pelo município de Porto Feliz.

Esses dados foram coletados em documentos elaborados e emitidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, relativos à implantação da proposta pedagógica denominada de “Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã”. Entendemos que têm como um dos seus objetivos principais, a ampliação do acesso ao conhecimento à população, combatendo a evasão e a repetência daquela municipalidade.

Assim, segundo os Cadernos Pedagógicos – SMED -, vem se desenvolvendo, gradativamente, um processo de discussões coletivas em busca de melhorias no ensino municipal de Porto Alegre. Realizadas em conjunto com as escolas dessa rede de ensino, essas discussões tiveram como um dos objetivos, a definição de princípios pedagógicos que deveriam nortear a elaboração dos regimentos das escolas municipais que optassem pela implantação da “Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã”, oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino. Discussão essa que culminou no “Congresso Constituinte”, realizado no ano de 1995, naquela municipalidade.

Foi no contato com os princípios pedagógicos, que sustentam a proposta da “Escola Cidadã”, que encontramos a indicação da necessidade da implantação de um espaço pedagógico, dentro de cada unidade de ensino, destinado a contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e alunas de cada unidade.

Em atendimento a essas reivindicações populares, a Coordenação de Ensino da Secretaria de Ensino do Município de Porto Alegre elaborou uma proposta que instituía dentro de cada unidade escolar, um espaço destinado a contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e das alunas.

Esse espaço foi denominado de “Laboratório de Aprendizagem” - LA- e contemplava o atendimento das necessidades educativas, de alunos na faixa etária de sete até quatorze anos.

Devendo ser ocupado por um professor eleito por seus pares, mediante apresentação de projeto de trabalho, este seria afastado das suas atividades regulares para poder desenvolver suas funções no LA. Agregada a sua jornada de trabalho, seriam acrescidas mais dez horas aulas destinadas a estudos e pesquisas, em busca de caminhos que levassem os alunos, participantes do LA, a superar as dificuldades apontadas por seus professores.

Após assumir as atividades do LA, de acordo com a Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, o professor teria as seguintes atribuições;

- a) Investigar o processo de construção de conhecimento e possíveis causas de insucesso dos alunos, que apresentarem dificuldades e limitações no seu processo de aprendizagem e que são indicados para uma avaliação.*
- b) Criar estratégias de atendimento educacional, grupal ou até mesmo individual (excepcionalmente), a esses alunos.*
- c) Buscar a integração das atividades desenvolvidas no LA com o trabalho da turma e do ciclo, remetendo todas as informações possíveis, referentes ao processo do aluno, ao coletivo de professores (...).*
- d) Propor diferentes vivências, visando ao resgate do aluno em todas as suas detenções e que contribuam com o real avanço e superação das suas dificuldades.(...) Cadernos Pedagógicos nº9, 1999, p.50)*

Enfim, percebemos que a proposta denominada de “Laboratório de Aprendizagem” estava estruturada para o atendimento de supostas necessidades de aprendizagem de alunos, indicados a frequentá-lo por seus próprios professores. No entanto, este mecanismo utilizado para permitir a saída do professor da sala de aula, para assumir outro espaço pedagógico de construção de conhecimento, dentro da própria unidade escolar, é que nos pareceu muito interessante e possível de ser adaptado e implantado.

Assim, à medida que aprofundávamos os nossos estudos sobre a proposta dos LA, desenvolvida pela “Escola Cidadã”, do município de Porto Alegre, visualizávamos ainda mais a possibilidade da sua adaptação ao município de Porto Feliz, de modo que este pudesse ser considerado como um espaço de formação continuada.

Posto assim, percorremos o seguinte caminho em busca da formação

continuada do professor.

2-1-3 A construção da proposta do primeiro eixo de formação continuada

Respeitando os vários pontos apresentados, nesse momento, vamos nos deter nos aspectos que mais influenciaram a estruturação da proposta de formação continuada, denominada “Oficina de Talentos”, objeto do nosso estudo.

Do sistema de capacitação cubano, consideramos a idéia do afastamento do professor de suas funções regulares, pelo período de um ano, para capacitação. Essa escolha foi mediada pela nossa crença, já anunciada, na existência de alguns pontos de pressão dentro da instituição escolar que poderiam dificultar uma possível transformação na ação pedagógica do professor. Pensávamos que assim poderíamos amenizá-los, e contribuir com possíveis transformações da prática pedagógica.

Para nós, esses pontos de pressão poderiam estar relacionados a fatores como: a existência da avaliação externa instituída pela LDB e efetuada pelo Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Básico - SAEB e pelo Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo - SARESP¹⁴. Visto que um dos objetivos dessa modalidade de avaliação está relacionado ao bom desempenho do professor na aplicabilidade do currículo instituído pelo governo.

Associado ao fato exposto acima, acreditávamos, também, que as inúmeras portarias e regulamentos que orientam os sistemas escolares, como a obrigatoriedade do cumprimento de um currículo pré-estabelecido, o cumprimento de rotinas escolares, a cobrança por parte da direção e dos pais com relação à aprendizagem dos alunos - chegando muitas vezes a verificarmos a presença de constantes comparações entre o desenvolvimento do trabalho pedagógico

¹⁴ A LDB reconhece a possibilidade da criação de um sistema de avaliação externa no momento em que aponta para um sistema de colaboração federativa, podendo ser organizado e implantado em cumprimento ao seu artigo 9º. Essas avaliações feitas a partir de um sistema de estatística e indicadores educacionais dos quais fazem parte as avaliações de aprendizagem processadas pelo SAEB e, mais especificadamente para a avaliação do sistema paulista o SARESP (Conholato, 1998; Relatório SARESP, 1995).

realizado por diferentes professores. Essas questões, entre outras, poderiam dificultar, para o professor, a busca por uma transformação na sua prática pedagógica.

Aliados a esses fatos estavam presentes outras questões. A primeira considera os estudos desenvolvidos por DICKEL (1998), que afirmavam:

“... para que o professor faça experiência no seu ‘laboratório’ e estude cuidadosamente seu próprio caso, é preciso tempo para planejar e refletir. Está na sobrecarga de trabalho do professor uma das principais barreiras a esse processo. Ele mesmo manifesta, com base em sua experiência, uma sensação de insegurança por estar fazendo pesquisa em condições pouco favoráveis: Estou comprovando hipóteses mediante experimentação tão sistematicamente como me permitem as numerosas tarefas do meu trabalho.”(DICKEL apud ELLIOT, p. 58)

Desse modo, desejosos de propiciar um ambiente de formação, que oferecesse a oportunidade de transformação na ação pedagógica do professor, víamos nas inúmeras atribuições a ele designadas, uma condição a mais, que poderia inibir uma prática criadora mais significativa e transformadora da realidade.

No entanto, outra questão influenciou a nossa decisão em considerar um espaço de formação dentro da unidade escolar. A nossa intenção era a de manter o professor em contato constante com seu alunado e com seus pares. Não pretendíamos afastá-lo do seu campo de atuação profissional.

Acreditando que, as atribuições burocráticas institucionalizadas poderiam restringir a possibilidade da busca por uma mudança na prática pedagógica e, concordando com CANDAU & LELIS (1983) quando afirmam que a educação é uma prática que não fala por si, mas exige uma relação teórica com ela, e que a teoria e prática são núcleos articuladores do processo de formação, pensávamos que afastando o professor, durante certo tempo, das suas funções regulares, de modo que ficasse menos pressionado pelas atribuições institucionais e, ao mesmo tempo passasse por um processo de formação continuada fundamentado na unidade teoria/prática, poderíamos dar-lhe oportunidade de transformação na sua ação pedagógica.

Posto isso, associamos a idéia da existência de um espaço diferenciado dentro da própria instituição escolar, conforme modelo apresentado pelo município de Porto Alegre, ao sistema de formação cubano -, que afasta o professor das suas atribuições regulares pelo período de um ano - e tal associação deu origem, conforme objetivamos, a um espaço instituído no interior da escola para um trabalho com a formação continuada. Essa associação originou uma proposta de formação continuada, denominada “Oficina de Talentos” que consideramos uma opção, entre outras, de formação continuada e que foi implantada no município de Porto Feliz, no ano de 1998.

Diferente do objetivo principal, anunciado pelo município de Porto Alegre, o nosso objetivo era o de oferecer ao professor uma proposta de formação continuada, que não fragmentasse o conhecimento a ser adquirido, mantendo a unidade entre a teoria e a prática pedagógica.

Assim, mediante inscrição, o professor que desejasse assumir funções pedagógicas, definidas como a de oferecer suporte pedagógico aos alunos freqüentadores, passaria por um processo de formação que, ao seu final, esperávamos contribuísse para a transformação da sua prática.

Estávamos, porém, diante de um desafio, pois, apesar de termos encontrado um mecanismo de afastamento do professor, que mantinha a essência da sua função e permitia uma dedicação maior à sua formação continuada, era preciso oferecer os subsídios teóricos necessários para essa formação, já que pretendíamos uma formação que não fragmentasse o conhecimento.

Assim, a Secretaria de Educação do Município de Porto Feliz, através da Coordenação de Ensino Fundamental, tomou uma decisão político administrativa e resolveu que faria investimentos na formação continuada dos seus professores através de dois eixos de formação pedagógica. O primeiro, definido pelo espaço denominado “Oficina de Talentos”, do qual participariam, diretamente, somente dois professores a cada ano. O segundo, destinado ao coletivo de professores, ofereceria subsídios teórico/práticos, inclusive aos que participavam do primeiro eixo de formação.

A seguir passaremos a descrevê-los.

2-1-4 O funcionamento do primeiro eixo de formação continuada denominado de “Oficina de Talentos”

A proposta de formação continuada, denominada “Oficina de Talentos”, se desenvolvia em uma sala de aula comum, estruturada para receber alunos da própria unidade de ensino. Estava aberta para todos os alunos e alunas que quisessem participar das atividades nele desenvolvidas, e que se dispusessem a comparecer à escola, no período inverso às suas atividades regulares.

Como pretendíamos, para a “Oficina de Talentos”, criar um espaço de não estigmatização no interior da escola e de resgate da auto-estima – não se pretendia identificar alunos por supostas dificuldades de aprendizagens -, sua frequência seria mediada pela livre inscrição de alunos com idades que variavam de 7 até 11 anos, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Esses deveriam conviver juntos, em trabalhos cooperativos, tendo sempre presente nas atividades desenvolvidas, os conteúdos escolares.

Tendo como objetivo principal a busca da transformação da prática pedagógica do professor, acreditávamos que esse espaço de formação poderia, também, contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os instrumentos culturais de mediação, no desenvolvimento do pensamento, da socialização e dos processos comunicativos, constituídos historicamente, com a criação de um ambiente de aprendizagem favorável e prazeroso, tanto para o aluno como para o professor e com a socialização dos conhecimentos desenvolvidos na “Oficina de Talentos” com o coletivo de professores.

Entretanto, como essa pesquisa tem como objeto de estudo a verificação da transformação da prática pedagógica, nos limitamos a abordar somente esse aspecto.

O início das atividades da “Oficina de Talentos” se deu através de uma circular interna, em que os professores foram informados da abertura das inscrições. Assim, quem desejasse desenvolver suas atividades pedagógicas,

nesse espaço de formação continuada, deveria apresentar uma proposta de trabalho, que seria avaliada pela direção da escola. O principal critério para a seleção considerou a proposta que apresentasse maior abertura para um processo com tais características.

A escolha dos professores, que desenvolveriam suas atividades na “Oficina de Talentos”, se deu no início do ano letivo, logo após a atribuição das aulas. Desse modo, estaríamos assegurando a possibilidade de retorno à classe, a ele atribuída, caso não desejasse mais participar do projeto, independente do motivo alegado.

Essa proposta de formação foi organizada de modo a atender alunos e alunas pertencentes aos dois períodos escolares. Dispúnhamos de quarenta vagas, para cada período de aula, divididas em duas turmas por período. O total de alunos atendidos variava em torno de vinte por turma, totalizando um atendimento global a oitenta alunos.

Às professoras selecionadas, que no caso foram: Prof^{ra}. Gláucia Cristina Castro e Prof^{ra}. Isis Beatriz Scolari, foram acrescidas mais dez horas de atividades pedagógicas, das quais, metade deveria ser cumpridas na própria unidade escolar, em reuniões pedagógicas, atendimento aos pais e contatos com o coletivo de professores do período em que desenvolveria as atividades e a outra metade em lugar de livre escolha. Essa ampliação de jornada tinha como objetivo oferecer ao professor condições para o desenvolvimento de estudos e pesquisas.

A organização das atividades bem como o acompanhamento pedagógico da proposta eram feitos em reuniões pedagógicas, das quais participavam as professoras selecionadas, o pesquisador e eventualmente a coordenação pedagógica da instituição escolar.

No entanto, no ano 2000, com o início do segundo eixo de formação continuada condição básica para atender ao nosso objetivo principal, que era a unidade entre a teoria e a prática como aquela que poderia patrocinar uma possível transformação da prática pedagógica do professor, ficou inviável a realização das reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho. Esse segundo eixo de formação, que apresentaremos mais além, ocupava por quatro horas

diárias, três vezes na semana, além da jornada de trabalho regular, a atenção dos professores participantes.

Assim, para amenizar o problema, o grupo responsável pelo projeto resolveu modificar o horário de funcionamento da “Oficina de Talentos”, de modo que foram levantadas algumas alternativas de solução pelo grupo de trabalho.

Nesse momento, a melhor opção de solução encontrada e considerada foi a seguinte: as professoras atuariam juntas no mesmo período escolar, passando a atender também juntas os dois períodos escolares - manhã e tarde. As atividades da oficina seriam realizadas em dias alternados, ou seja, haveria oficinas no período da manhã nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras e no período da tarde nas terças-feiras e quintas-feiras.

Após a definição da operacionalização do primeiro eixo de formação continuada, implantada na rede municipal de ensino de Porto Feliz, passaremos a descrever o segundo eixo, caracterizado por assessorias, que, acreditamos, puderam oferecer a fundamentação teórica necessária ao primeiro eixo de formação, completando assim, uma formação continuada, fundamentada na visão de unidade entre a teoria e a prática.

2-2 A estruturação do segundo eixo de formação continuada, desenvolvido no município de Porto Feliz

Como dito anteriormente, a administração municipal 1997/2000 tinha como um dos seus objetivos, a democratização do ensino, investindo esforços na formação continuada do coletivo de professores, pertencentes àquela rede de ensino.

Considerado esse fato, e a necessidade de oferecermos o apoio teórico prático, que a formação continuada pretendia, iniciamos as buscas por esse tipo de sustentação pedagógica.

Escolhemos o Prof. Drº Ulisses Ferreira de Araújo, docente do

Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, que desenvolve estudos na área da moralidade humana.

Após os acertos necessários, foi firmada uma parceria entre a Prefeitura do Município de Porto Feliz e a academia, instituições que passaram a considerar o coletivo de professores da escola como participantes do projeto. Essa parceria deu origem ao nosso segundo eixo de formação continuada, através do projeto “Autonomia Moral e a Construção de uma Escola Democrática”, sob a responsabilidade do Prof. Drº Ulisses Ferreira de Araújo.

Nesse momento, não pretendemos aprofundar nossos estudos sobre os objetivos e resultados finais desse segundo eixo de formação continuada¹⁵. Não se tratando do objeto da nossa pesquisa, nos limitamos a descrever o funcionamento das assessorias desenvolvidas, por acreditarmos que essas exerceram um papel fundamental na fundamentação teórica das professoras que participavam da “Oficina de Talentos”.

2-2-1 O projeto de parceria

O projeto de parceria teve seu início em maio de 1999 e previa uma intervenção pedagógica a ser realizada em duas fases. A primeira, a ser desenvolvida entre os meses de julho à dezembro do ano de 1999, e a segunda durante o ano letivo de 2000.

Essa proposta de formação continuada em serviço propunha uma intervenção na escola com os objetivos de promover a democratização da instituição e de construção de personalidades autônomas e críticas. Tais objetivos

¹⁵ Desejando ampliar a compreensão sobre essa proposta de formação, o leitor poderá encontrar maiores dados na leitura do: Relatório Científico Final: Programa “Melhoria do Ensino Público”. Autonomia Moral e a Construção de Uma Escola Democrática, sob responsabilidade do Prfº Dr. Ulisses Ferreira de Araújo. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Faculdade de Educação – Departamento de Psicologia Educacional. Campinas, maio de 2001, apresentado a FAPESP e, no livro “ A Construção de Escolas Democráticas: Histórias sobre a Complexidade, Mudanças e Resistências” de autoria de ARAÚJO (2002).

seriam atingidos por meio de uma reorganização e reestruturação dos espaços, dos tempos escolares e dos conteúdos e relações estabelecidos na escola. Para isso, seriam desenvolvidas atividades que solicitassem a reorganização de seis aspectos inerentes ao cotidiano escolar: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo de relações interpessoais que predominavam no ambiente escolar; a auto-estima de professores, funcionários e alunos; o auto-conhecimento; e a construção de valores universalmente desejáveis.

O trabalho desenvolvido, durante as assessorias, considerava também os pressupostos dos chamados temas transversais em educação, e os princípios das assembleias de classe.

Para que todos os professores estivessem presentes durante as duas fases de formação continuada, prevista por essa proposta, um dia por mês, a instituição escolar suspendia as atividades acadêmicas. Nesse dia, era realizado um encontro de oito horas diárias, com o coordenador dessa proposta de formação. O dia de trabalho pedagógico era dividido em quatro momentos distintos, mas interligados: um momento para estudo de textos, um momento para discussões livres, um momento de práticas de novas técnicas e metodologias de aula e finalmente um momento para troca de experiências das práticas docentes desenvolvidas na escola.

Paralelo a essa atividade de formação continuada, uma pesquisadora freqüentava a escola um dia por semana em horário regular das aulas para assessorar individualmente os docentes que queriam introduzir no cotidiano de suas aulas, os conhecimentos que vinham sendo trabalhados nos encontros mensais.

Essa organização de trabalho perdurou até o final do ano de 1999, porém, no início do ano 2000, em resposta à consulta feita aos professores, que participavam dessas atividades, o Prof. Drº Ulisses Ferreira de Araújo reestruturou o programa de formação em serviço, ampliando seu alcance. Desse modo, passaram a estar presentes na escola, durante 3 dias da semana, mais especificadamente nas terças, quartas e quintas-feiras, profissionais de reconhecida competência, que abordariam os temas indicados pelos professores.

Toda essa formação em serviço garantia, pelo menos, quatro horas diárias de capacitação, não ultrapassando o total de 12 horas de atividades semanais.

Assim, no início do ano 2000, a EMEF Profª Luiza Carvalho Pires contava com um projeto que se destinava à construção de uma escola democrática e mais três subprojetos que abordavam temáticas afins. Os professores que optaram pela participação, foram divididos em dois grupos – manhã e tarde – que deveriam freqüentar as atividades de capacitação, no horário inverso ao trabalho em sala de aula, sendo remunerados para esse fim, pela prefeitura do município de Porto Feliz, ficando assim organizados:

A - Terças –Feiras:

- “Projeto Eureka – Formação continuada em serviço para uso de novas tecnologias”. Com carga horária semanal de quatro horas, para cada grupo diário de professores. Tinha como objetivo, o desenvolvimento de um trabalho de formação, que considerava o uso do computador em sala de aula e os novos recursos tecnológicos como instrumento pedagógico.

Grupo de pesquisa responsável:

LEIA – Laboratório de Estudos em Informática Aplicada- Unicamp

Coordenadora: Profª. Drª. Afira Ripper

Assessores que desenvolveram o projeto:

Profª. Ms. Maria Cândida Müller – Doutoranda da FE/Unicamp

Prof.º José Mário Aleluia Oliveira – Mestrando da FE/Unicamp

B - Quartas-Feiras:

- Em continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior – 1999 – permanecia a reunião mensal com o coletivo de professores que participavam do projeto “Autonomia Moral e a Construção de uma Escola Democrática”, sob a responsabilidade do Prof. Dº Ulisses Ferreira de Araújo. Assim, a escola

continuava suspendendo as aulas nesse dia, para que todos os professores pudessem estar presentes. Este encontro mensal permaneceu e as oito horas de atividades desenvolvidas estavam distribuídas em quatro momentos distintos: a) estudos de textos previamente definidos; b) apresentação/discussão de novas metodologias de aula; c) trocas de experiências sobre atividades pedagógicas em andamento na escola; d) assembléia dos professores com a participação da direção/coordenação e de representantes da Secretaria Municipal de Educação.

- Em duas quartas-feiras por mês, a Prof^a. Ms. Miriam Sampieri Santinho, Vinculada ao SHEM – Seminário de História e Educação Matemática (Unicamp e Usf), promovia assessorias sobre conteúdos de matemática.
- Nas outras duas quartas-feiras, a Prof^a. Dr^a Valéria Amorim Arantes, professora da Universidade de São Paulo – USP, prestava assessoria a todos os professores. O objetivo dessa assessoria era o de oferecer suporte pedagógico ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a construção de relações interpessoais mais democráticas e valores morais socialmente desejáveis.

C - Quintas-Feiras:

- Uma vez por mês, desenvolvia-se o Projeto “Orientação Sexual”, com carga mensal de oito horas. O projeto tinha entre seus objetivos, capacitar as professoras, considerando o desenvolvimento psicosssexual das crianças, as relações entre o desenvolvimento afetivo e o comportamento sexual, os papéis de gênero, as implicações da gravidez indesejada e do risco de contaminação pelo HIV e por outras doenças sexualmente transmissíveis.

Grupo de Pesquisa responsável:

GEISH – Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre Sexualidade Humana. (Unicamp)

Professora responsável: Prof^a. Dr^a Ana Maria Faccioli de Camargo.

Assessora que desenvolveu o projeto:

Profª. Ms. Cláudia Maria Ribeiro Andrade – Doutoranda da FE/Unicamp

- Duas vezes por mês, desenvolvia-se o projeto “A abordagem da temática ambiental na escola”, com carga mensal de dezesseis horas, e tinha como principal objetivo, a produção de conhecimento a partir da reflexão e problematização coletiva da prática pedagógica e da literatura sobre educação ambiental.

Grupo de pesquisa responsável:

FORMAR – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores na área de Ciências. (Unicamp)

Professor responsável: Profº Dº Ivan Ambrosino do Amaral

Assessora que desenvolveu o projeto:

Profª. Susana De Oliveira Dias – Mestranda da FE/Unicamp

- Uma vez por mês, desenvolvia-se o projeto “O ensino da Comunicação e Expressão”, com carga mensal de oito horas. Tinha dentre seus objetivos, refletir sobre o significado da Língua Portuguesa, entendendo sua característica de comunicação e expressão, discutindo e apresentando princípios educacionais voltados para o desenvolvimento da expressão e comunicação infantil, e refletindo sobre o caráter social do domínio da linguagem, compreendendo sua importância para o exercício da cidadania.

Assessora responsável:

Profª. Gláucia de Mello Ferreira – Mestranda da FA/Unicamp, ligada ao GEPEC.

Sintetizando, havia assessorias semanais, realizadas nas terças, quartas e quintas-feiras e, uma vez por mês, a escola liberava os professores das aulas para realização de um encontro com o coordenador desse segundo eixo de formação continuada, em que eram discutidos assuntos referentes ao andamento global da

proposta e, se necessário, retomavam-se os caminhos, em busca da concretização da construção de uma escola democrática.

Acreditamos que essas assessorias puderam propiciar uma formação continuada com a possibilidade da mudança da ação pedagógica do professor. Porém, em busca da resposta à nossa pergunta, nos limitaremos a analisar a possibilidade de mudança da prática pedagógica das professoras que atuaram no primeiro eixo de formação continuada, denominado de “Oficina de Talentos”. Assim, passaremos a apresentar o caminho que percorremos, em busca da resposta para a nossa pergunta.

Capítulo III

Plano de Investigação

1- Aspectos fundamentais da relação de unidade entre o saber teórico e o saber prático na formação do professor:

Nesse capítulo, nos propomos a pesquisar um espaço instituído dentro da unidade escolar, onde o professor, um pouco mais livre das obrigações institucionais, teria a oportunidade de desenvolver estudos e atividades de pesquisa, amparado por subsídios teóricos e práticos, de modo que, assim, poderiam ocorrer transformações na sua prática pedagógica.

Para isso, tal espaço de construção do conhecimento tentou oferecer uma formação continuada, de modo que foram vivenciadas práticas interdisciplinares e cooperativas, em que os conteúdos curriculares foram trabalhados transversalmente, sob forma de projetos de ensino.

Temos como objetivo, verificar se ao findar o período de um ano, na “Oficina de Talentos”, quando o professor retomou suas atividades pedagógicas regulares, mantiveram-se as transformações que poderiam ter ocorrido na sua prática, não fragmentando o conhecimento, buscando novas estratégias de trabalho, enfim, se houve uma transformação na sua prática.

Nesse momento, porém, gostaríamos de levantar algumas considerações que, ao nosso ver, podem nos auxiliar na análise dos dados colhidos. Pretendemos, com isso, verificar se a unidade entre a teoria e a prática pedagógica, na formação continuada do professor, pode contribuir com a transformação da sua ação pedagógica. Assim, perguntamos: será que o

professor que passa por uma formação continuada, que considera a unidade entre a teoria e a prática, apresenta uma prática pedagógica não fragmentada? Será que o professor tende a buscar novas estratégias de trabalho a partir das relações teoria/prática? Será que um professor, ao passar por esse processo de formação, quando retoma suas atividades pedagógicas regulares, mantém as transformações que poderiam ter ocorrido?

2 - Sobre o caminho metodológico

Focalizamos a nossa pesquisa sobre a questão da possibilidade de uma transformação na ação pedagógica do professor quando retomou as suas atividades de docente em um ambiente regular de ensino, após o contato com um projeto de formação continuada, cujo foco foi a unidade teoria/prática. Para podermos responder ao nosso problema, percorremos alguns caminhos.

Assim, ao iniciarmos este estudo, deparamo-nos com várias alternativas metodológicas que, durante algum tempo, tomaram a nossa atenção, até o momento em que decidimos pela pesquisa qualitativa.

A leitura da obra de ANDRÉ & LUDKE (1986) reafirmam que a escolha é oportuna, pois as autoras apresentam como característica básica, para o desenvolvimento da pesquisa, os seguintes pontos:

“A pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...) Os dados coletados são predominantemente descritivos (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, (...) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” (ANDRÉ & LUDKE, 1986, p.11 e 12)

Considerando esses estudos, entre outros, o problema pesquisado foi estudado na situação em que ocorria, no cotidiano da ação docente dos professores participantes. E, em se tratando de ambiente natural de trabalho, a

problemática estudada emergiu nas falas sobre as dificuldades encontradas e nas soluções sugeridas.

A investigação se deu através de um contato prolongado, direto e estreito, entre o pesquisador com o ambiente e as situações que estavam sendo investigadas, fato que a pesquisa qualitativa pressupõe, e que ocorreu através de um trabalho intensivo de campo, do qual resultou na coleta de um material rico, em que todos os dados coletados foram considerados importantes.

No entanto, após rever, descobrir e redescobrir as correntes das pesquisas metodológicas, que fazem uma abordagem qualitativa, encontramos uma linha de trabalho que veio coincidir com o objetivo a que nos propúnhamos atingir. Assim, optamos pelo estudo de caso.

Essa escolha considera que tal metodologia é *o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou do ensino noturno* (ANDRE & LUDKE, 1986, p. 17).

Assim, temos o estudo do caso de duas jovens professoras que se conheceram após prestarem e serem aprovadas no concurso público para efetivação no cargo de professor de ensino fundamental – fase inicial -, oferecido pela rede municipal de ensino de Porto Feliz e, que se inscreveram para participar dessa proposta de formação continuada, porque, segundo depoimento das mesmas, tinham o desejo de aprender mais, e viram na proposta da “Oficina de Talentos” a oportunidade de enfrentar um desafio que considerava os problemas do cotidiano escolar.

As duas professoras concluíram, em anos diferentes, o curso de formação de professores, no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, localizado no município de Sorocaba – região sul do interior de São Paulo.

Terminados os estudos de nível médio no ano de 1997, a professora Isis Beatris Scolari dedicou-se ao curso de Pedagogia oferecido pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – CEUSP, na cidade de Itu/São Paulo, tendo concluído o curso quando iniciamos a nossa pesquisa.

A professora Gláucia C. Castro, após o término dos estudos no CEFAM, no ano de 1995, dedicou-se ao curso de Educação Física, promovido pela Faculdade de Educação Física – FEFISO, situada no município de Sorocaba/São Paulo, estando na fase final do mesmo, durante os nossos trabalhos.

Acreditamos que a pretensão de estudar a possibilidade de transformação da ação pedagógica de duas professoras, através da formação continuada e mediada pela unidade entre a teoria e a prática, em um ambiente escolar institucionalizado, porém, diferenciado, que se denomina pelo nome “Oficina de Talentos”, trata-se, por esta delimitação, dessa modalidade de estudo.

Posto assim, ampliando as nossas descobertas e considerando que as pesquisas que utilizam o estudo de caso:

“... visam à descoberta (...). Enfatizam a interpretação em contexto (...) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda (...) usam uma variedade de fontes de informação (...) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (...) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (...)” (ANDRE & LUDKE, 1986 p. 18 e 19)

Atendendo a estes requisitos, o nosso estudo se enquadra nessa modalidade de pesquisa qualitativa.

Assim sendo, mesmo que a nossa investigação parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, como o fato de considerarmos a unidade teoria/prática, como fator fundamental para dar à prática, as condições de mobilidade, que levariam a uma possível transformação na ação pedagógica do professor, durante o trabalho pedagógico de formação, vemos na proposta da “Oficina de Talentos”, uma alternativa, entre outras, possível para a sua viabilização. Porém, este estudo apresenta-se aberto para a ocorrência de outros fatores que poderiam estar presentes e exercendo influência ou não na ação do professor.

A partir dos aspectos citados acima, será possível identificar, por meio dos dados disponíveis e coletados por nós, se as transformações na ação das

professoras, ocorridas durante o desenvolvimento de suas funções na “Oficina de Talentos”, se mantiveram no decorrer das atividades desenvolvidas, no momento em que voltaram a assumir as salas de aulas regulares.

3- A coleta dos dados

Os dados da pesquisa foram coletados em duas fases. A primeira, realizada no ano 2000, quando as duas professoras, sujeito da nossa pesquisa, foram selecionadas para desenvolverem suas funções na “Oficina de Talentos”. A segunda, realizada no ano 2001, quando retomaram suas atividades pedagógicas em classes regulares de ensino fundamental.

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados, em ambas as fases, foram os mesmos. Assim, trabalhamos com as transcrições de reuniões pedagógicas – que foram gravadas e posteriormente transcritas -, observação, fotografias, registros resultantes das atividades desenvolvidas pelos alunos e pelas professoras. Identificaremos no corpo da descrição de cada instrumento utilizado, o ano em que coletamos o dado. A seguir, passaremos a descrevê-los.

a) - Transcrições de reuniões pedagógicas:

Durante o ano letivo de 2000, realizávamos três horas de reuniões pedagógicas semanalmente, às quartas-feiras, totalizando 120 horas mensais. Como pretendíamos coletar dados dessas reuniões, passamos a freqüentá-las, registrando, através do gravador e de anotações, os fatos nelas ocorridos. Estando abertas a todos os interessados, eram realizadas, no período da tarde, contando com a participação constante das duas professoras selecionadas e da pesquisadora. Durante essas reuniões as professoras sempre se mostraram prestativas e cooperativas.

Com o objetivo de dinamizar as reuniões, as professoras elaboravam,

durante o decorrer da semana, uma pauta prévia, onde registravam as dificuldades de ordem pedagógica ou organizacional encontradas e que desejassem pôr em discussão pelo grupo de trabalho.

Desse modo, respeitando a seqüência da pauta pré-estabelecida, o grupo de trabalho discutia as dificuldades relacionadas, buscando sempre alternativas para a resolução dos problemas apontados.

Essas soluções pretendiam responder as dificuldades que a realidade apontava e, para isso, pesquisávamos atividades diferenciadas que pudessem atender às necessidades do momento.

Durante essas reuniões, também eram discutidos e planejados os projetos de ensino a serem desenvolvidos com os alunos interessados em participar da "Oficinas de Talento". Essas discussões consideravam as avaliações, feitas pelos alunos participantes, de projetos anteriores, que continham, além de outros, um requisito que indagava sobre sugestões de temas a serem trabalhados.

Cabe aqui um esclarecimento no sentido de mostrar a posição da pesquisadora nessa etapa da coleta de dados: a pesquisadora participava das discussões, de modo que sua presença era bem aceita pela equipe participante.

ANDRE & LUDKE (1986) afirmam que a abordagem qualitativa permite que as reuniões ofereçam informações ricas e significativas, e assim pudemos alçar vôo e repensar o papel dos professores nas práticas pedagógicas que desenvolviam.

O compromisso de fazer parte do grupo pesquisado, possibilitou avançar na proposição da problemática. Desse modo, partíamos do problema vivido, voltávamos para ele e, nesse movimento, pudemos contribuir com situações alternativas para a melhoria da prática pedagógica, ajudando a organizar e reorganizar as situações de aprendizagem.

No ano letivo de 2001, segunda fase da nossa coleta de dados, as reuniões pedagógicas, passaram a ser realizadas pelo período de duas horas a cada quinze dias, totalizando, ao final do ano, quarenta horas.

Em conformidade com o andamento dado anteriormente, mantiveram, entretanto, o seu objetivo inicial, que era o de discutir os problemas encontrados

no desenvolvimento dos trabalhos, em busca de uma melhor solução. Assim, a professora elaborava uma pauta previa contendo aspectos relacionados ao trabalho pedagógico que desejava discutir e com base nela, discutíamos alguns procedimentos e avaliávamos as ações desenvolvidas.

b) - Observação

Esse instrumento de pesquisa foi utilizado para coletar dados em ambas as fases do projeto (ano 2000 e 2001). Pretendia observar o cotidiano das atividades desenvolvidas e tinha como objetivo o registro dos fenômenos que se apresentavam na realidade de forma sistemática e com a finalidade de obtermos registros na ocorrência espontânea do fato.

As observações eram feitas de modo flexível e esporádico para não causar transtornos durante as atividades, de acordo com a abordagem qualitativa.

As observações no ano 2000 aconteceram em dias ou datas não fixas totalizando mais ou menos quatorze horas mensais e 108 horas anuais. Nesse ano, após o planejamento das atividades o pesquisador se dirigia à unidade escolar e registrava os feitos em fichas de acompanhamento, que, tão logo analisadas por ele, apresentavam ao seu final uma observação pessoal a cada etapa vivenciada. Essas fichas não apresentavam roteiros de observação ou pontos específicos para posterior análise, nelas somente eram relatados os fatos que o pesquisador considerava significativos.

No ano letivo de 2001, as observações se davam na maioria das vezes a cada quinze dias, totalizando doze horas mensais ou 80 horas anuais. Feita a observação, a pesquisadora registrava as suas impressões em fichas de acompanhamento, seguindo o mesmo sistema de registro utilizado no ano anterior.

c) - Fotografias

Como forma de registro, utilizamos o instrumento da fotografia. Tiradas pela

pesquisadora e/ou pelas professoras, em ambas as fases da coleta de dados. Tinham como um dos objetivos o registro da atividade para facilitar uma posterior análise. O uso de fotos foi proposto durante a primeira reunião pedagógica, tanto para o ano 2000 como para o de 2001. Nele estava previsto que as professoras tirariam fotos das atividades que julgassem interessantes. Acreditamos que essa medida proporcionaria uma melhor organização para o registro do trabalho, ampliando as nossas condições de análise, permitindo uma coleta mais diversificada.

d) - Registros resultantes das atividades desenvolvidas pelos alunos e professoras

Em busca de dados concretos, que pudessem retratar a realidade dessa proposta de formação continuada, como forma de registro, coletamos parte do material coletivo, produzido pelo grupo de alunos e alunas e pelas professoras, durante as duas fases da nossa coleta de dados (ano 2000 e 2001).

Entre o material coletado, em ambas as fases, temos uma espécie de livro que, estruturado e organizado pelo grupo de alunos, continha um exemplar de cada atividade desenvolvida por eles, relatórios de avaliação elaborados pelas professoras e pelos alunos, fichas de controle de aprendizagem elaboradas pelas professoras, filmagens de algumas atividades e a documentação relacionada aos projetos desenvolvidos.

Com relação à documentação relacionada aos projetos desenvolvidos, durante o ano de 2000, tempo em que ambas as professoras desenvolveram suas atividades na “Oficina de Talentos”, analisamos sete projetos. Porém, no ano 2001, considerando que já estavam desenvolvendo suas atividades pedagógicas em instituições diferentes, analisamos quatro projetos realizados pelos alunos da professora Isis B. Scolari e dois projetos realizados pela professora Gláucia C. Castro.

Acreditando que se faz necessário, nesse momento, esclarecer o conteúdo dessa documentação, temos os seguintes projetos analisados no ano 2000:

1 – Projeto: Identidade

Esse projeto foi desenvolvido entre os meses de março e abril. Tinha como um dos seus objetivos o oferecimento do suporte pedagógico aos alunos da escola. Para isso foram trabalhados os conteúdos escolares como instrumentos que pretendia desenvolver um entendimento melhor sobre as questões relacionadas à necessidade da identificação de cada ser humano como pessoa e como cidadão.

Nesse projeto estava presente o trabalho pedagógico com a documentação básica obrigatória a cada indivíduo como: certidão de nascimento, certidão de casamento dos pais, carteira de vacinação, carteira de identidade, título de eleitor. O projeto pretendia dar a oportunidade aos alunos de entrarem em contato e tentarem entender a necessidade desses documentos atribuídos a cada cidadão.

Com esses documentos, pretendeu-se, também, desenvolver atividades que propiciassem a visualização e localização do aluno na estrutura da sua família, e da sociedade, ao mesmo tempo em que se considerava os conteúdos curriculares para a sua realização.

Como atividade final, todo o material pesquisado foi reunido com o objetivo de compor um livro que conteria as atividades desenvolvidas.

2– Projeto: Jogos e Brincadeiras com Sucata

Nesse projeto, desenvolvido entre os meses de maio e início de junho, as professoras se propuseram a efetuar um trabalho pedagógico que enfocava o tema dos jogos e dos brinquedos com sucata.

Como objetivo a ser atingido pelo projeto, as professoras planejaram um trabalho pedagógico, que considerava a aquisição de conhecimentos nas áreas relacionadas ao domínio do código da leitura e da escrita, da linguagem da matemática, das ciências, da história e geografia e o estímulo ao desenvolvimento da criatividade.

Planejaram também o desenvolvimento de conteúdos como os relacionados ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, considerando a elaboração de

regras necessárias aos jogos e ao desenvolvimento do projeto, bem como o estímulo ao uso da criatividade, pois era preciso elaborar e confeccionar os jogos, e assim, estimulava-se a socialização e integração dos grupos de trabalho, a utilização de materiais recicláveis, como forma de conservação da natureza, e o desenvolvimento do sentimento de prazer no processo de aprendizagem.

Para a realização desse projeto, foram planejados os seguintes jogos:

Jogo das varetas - Para jogar, era preciso a utilização de um determinado número de varetas coloridas que, quando soltas no chão, deveriam ser recolhidas e somadas pelos alunos, de acordo com o valor dado a cada cor. Para ganhar o jogo, era necessário que aluno solucionasse uma sentença matemática criada pelo próprio grupo.

Jogo das caretas - Para a construção dessa brincadeira, era necessária a utilização de caixas vazias, de tamanho pequeno, como as de pasta de dente e remédios, que foram abertas e encapadas com papel colorido, pelos alunos. Depois de encapadas, os alunos desenharam em cada lado da caixa uma das partes que compõe a face humana, porém, esse desenho deveria demonstrar algum sentimento como uma boca sorrindo, ou fazendo beijo, olhos tristes ou alegres. Após desenhadas, os alunos misturavam as partes das caixas elaboradas pelo grupo e, à medida que compunham faces distintas, foram requisitados para falar sobre os sentimentos que lhes traziam aquelas figuras.

Teatro de sombras - Nessa brincadeira, foi planejada a possibilidade dos alunos elaborarem uma peça de teatro bem como seus personagens. Esse teatro foi apresentado em um ambiente escuro, para facilitar a projeção de uma sombra causada por uma única lâmpada acesa. Para que pudessem realizar a brincadeira, constavam do projeto: pesquisas na Internet e em livros sobre questões referentes à origem do teatro na nossa sociedade, bem como os diferentes componentes de uma peça de teatro.

O jogo dos saquinhos de arroz - Esse jogo, conhecido também pelo nome de

“trinhola”, foi construído pelos alunos que, divididos em subgrupos, tiveram que medir um pedaço de pano e dividi-lo em três partes, costuradas sob a forma de saquinhos e preenchidos com arroz. A confecção dos saquinhos foi feita por todos os alunos que utilizaram agulha e linha, procurando dar a forma apropriada do jogo ao seu trabalho.

O jogo do pé de lata - Denominado de pé-de-lata, esse jogo era composto por carrinhos numerados, que, para chegarem a suas respectivas garagens, tiveram que passar por um caminho que continha uma sentença matemática a ser resolvida. Se essa fosse resolvida corretamente, o aluno, dono do carrinho, encontraria a sua garagem que apresentava na parte superior a resposta correta da sentença resolvida, sendo assim o ganhador do jogo.

O jogo do percurso - Para o desenvolvimento dessa brincadeira, era preciso peões coloridos, dois dados e um percurso. Cabia aos membros dos subgrupos, a construção de uma história que, contada em forma de percurso e em etapas, registradas em pequenos quadrados, desenhados em cartolinas, chamados de “casinhas”, tinha como objetivo conduzir o jogador, através de um jogo de dados, a trilhar o percurso, com um peão, até o final da história. O aluno que percorresse o caminho e chegasse primeiro ao final, ganharia o jogo. Constava do planejamento, a condição de que o jogo de dados fosse criado pelos alunos, e de uma sentença matemática a ser resolvida, pelos jogadores, que levaria o acertador a vencer o percurso elaborado.

Como forma de avaliação desse projeto, foi planejada uma auto-avaliação, em que os alunos poderiam se expressar livremente.

3- Projeto: Conhecendo o Brasil pela Boca

Esse projeto foi desenvolvido no mês de junho e julho. Tinha como um dos seus objetivos, propiciar aos alunos o conhecimento das contribuições que as diferentes culturas ofereceram e ainda oferecem aos usos e costumes e à

formação étnica do povo brasileiro. Através dos hábitos alimentares, os alunos vivenciariam situações cotidianas em que conteúdos tradicionais como os relacionados ao português, à história, à geografia, à linguagem da matemática e das ciências, definidos para esse projeto, como medidas de volume, sistema monetário e fracionário, cálculos diversificados, higiene e nutrição, e outros como a pluralidade cultural e a ética ganhassem vida, tornando-se mais significativos.

Para a realização desse projeto, constava do planejamento, a definição de que os alunos se organizariam em grupos para realizar uma pesquisa sobre as diferentes culturas que influenciaram a formação étnica brasileira, no que diz respeito a costumes alimentares. Essa pesquisa levaria o grupo a selecionar alguns países, pelos quais demonstrassem maior interesse em conhecer e, após aprofundamento de estudos, à busca de aspectos relacionados aos pratos típicos da região escolhida que acreditassem ter influenciado a formação étnica do nosso país. Escolheram, depois, um prato típico, desenvolvendo a sua receita na cozinha da escola.

Posterior a essa etapa, como forma de documentação do projeto, cada grupo organizou um livro, onde estariam fixadas as atividades que o grupo houvesse desenvolvido.

4– Projeto: Pequenos Semeadores

Esse projeto foi desenvolvido no mês de agosto, tendo como tema as flores e as plantas. Como objetivo, pretendia proporcionar ao aluno a oportunidade de reconhecer a importância do meio ambiente, valorizando o espaço da escola como um benefício para a comunidade, vivenciando a construção de conhecimentos com relação aos aspectos da ciência, que no caso, foram definidos como estudo de plantas e flores.

Em busca desses objetivos, foram selecionados, também, alguns conteúdos como os relacionados aos temas transversais: a ética, a sexualidade, conservação do meio ambiente.

Assim, aos alunos que desejassem participar dessa “Oficina de Talentos”,

seriam oferecidos momentos de trabalho coletivo, em que teriam a oportunidade de vivenciar conhecimentos relacionados ao estudo de determinados tipos e plantas, a preparação de sementes e adubação do solo, diferenciar algumas plantas que vivem em floreiras, conhecimentos simples sobre projetos paisagísticos, entre outros, buscando sempre a conscientização das condições ambientais necessárias para a sobrevivência das plantas e dos seres humanos.

Como forma de trabalho, foram planejadas atividades de pesquisas, tanto na Internet como em livros e revistas, e realizada a colocação de floreiras em lugares a serem definidos pelos alunos, com manutenção das já plantadas.

5 – Projeto: Alegria no Picadeiro

Esse projeto foi desenvolvido no mês de setembro e tinha como objetivo dar a oportunidade ao aluno de conhecer um pouco da história do circo no mundo e no Brasil. Para isso, foi planejado um trabalho que considerava conteúdos de ensino das áreas da história, geografia, português, matemática, envolvendo temas como sentimentos, sexualidade e ética.

Foram previstas atividades de pesquisa na Internet, passeio para assistirem à apresentação de um circo e confecção de um livro, contendo as atividades feitas por cada grupo de trabalho.

6- Projeto: Luz Câmara Ação

Esse projeto foi realizado no mês de outubro e pretendia proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer a história do cinema e compreender a forma de utilização desse meio de comunicação. Para isso, foi planejado um trabalho com conteúdos da área de português, da matemática, das ciências, da história e da geografia, bem como aqueles relacionados à ética, à sexualidade e aos sentimentos.

Foram previstas atividades de pesquisa em busca da escolha de um gênero literário que agradasse a todos os membros dos grupos. Após essa etapa, os

grupos se organizaram e montaram uma película de cinema, construindo, assim, o enredo e o cenário que a película exigia. O projeto finalizou com a apresentação aos demais membros dos grupos participantes das tarefas elaboradas.

7- Projeto: Acertando o Passo

Esse projeto foi desenvolvido no mês de novembro e início de dezembro. Como objetivo, pretendia dar oportunidade ao aluno de conhecer o folclore brasileiro, entrando em contato com as várias danças folclóricas de cada região do país. Para isso, estava planejado um trabalho que considerava os conteúdos de ensino relacionados ao português, à matemática, às ciências, à história e à geografia, bem como um trabalho relacionado à pluralidade cultural, ética, sentimentos e sexualidade.

Como forma de organização, os alunos se estabeleceram em grupos e desenvolveram uma pesquisa sobre o folclore de uma região do Brasil, definida pelo grupo.

O projeto foi finalizado com a apresentação dos trabalhos, realizados pelos grupos, aos demais participantes do projeto, bem como a apresentação de uma dança típica escolhida pelo grupo.

Dando continuidade à apresentação dos projetos analisados, temos os seguintes projetos desenvolvidos pelos alunos da professora Isis B. Scolari para o ano 2001:

1- Projeto Social: Esmola

Esse projeto foi desenvolvido nos meses de março e início de abril. Segundo a professora, o projeto pretendia trabalhar questões relacionadas à causa da esmola, de modo que os alunos pudessem refletir um pouco sobre esse fato e apontassem soluções possíveis.

Como objetivo, foi previsto dar a oportunidade ao aluno de conhecer um

pouco a questão social de pessoas que pedem esmola, propiciando um espaço de reflexão sobre o problema da pobreza e, também, viver a história e a geografia de modo mais significativo.

Para isso, foram planejadas atividades que consideravam áreas do conhecimento, como o português, que além da gramática, contemplavam a produção de textos, de histórias em quadrinhos, de textos poéticos, da descrição de fotos e da interpretação da sequência lógica dos fatos apresentados. Na área das ciências, foram planejadas atividades relacionadas ao corpo humano, às drogas e à sexualidade. As áreas da geografia, da história, da ética, e dos sentimentos foram consideradas no planejamento em atividades que trabalhavam sobre a localização dos pontos onde se pede mais esmolas, exploração de menores e diferenças sociais. A matemática estava presente na consideração das questões relacionadas ao sistema monetário e suas conseqüências.

O projeto foi finalizado com a construção coletiva de um livro que continha um modelo de atividade desenvolvida pelos alunos.

2– Projeto: Monteiro Lobato

Esse projeto foi desenvolvido entre final de abril e começo de maio. Tinha como objetivo o trabalho com uma pesquisa que envolvesse a classe na leitura das obras do escritor Monteiro Lobato. O tema foi escolhido pelo grupo de alunos da classe, porque já acompanhavam – nos intervalos das aulas - a leitura das histórias desse escritor por alguns alunos da turma.

Para isso, constavam do planejamento pesquisas sobre a vida e principais obras do escritor, leitura e interpretação das obras, confecção de um mural que falasse sobre os personagens criados por esse escritor e em matemática, foram planejadas situações que abordavam os personagens estudados.

3– Projeto: Colocando a Mão na Massa

Esse projeto foi realizado no final do mês de maio e no mês de junho. Como

objetivo, pretendia criar situações concretas, em que os alunos tivessem a oportunidade de vivenciar a importância da higiene na preparação dos alimentos e na vida pessoal, conhecer as bases de uma alimentação saudável, adquirir noções de segurança na preparação dos alimentos e no uso dos utensílios domésticos. Também pretendia, com essas atividades, trabalhar com as partes que compõem o nosso corpo, partindo do sistema digestivo.

Para isso, os conteúdos escolares foram os instrumentos que levaram ao desenvolvimento de atividades como as relacionadas ao uso de gráficos e tabelas nutricionais, medidas de tempo, práticas de fração, transformação dos alimentos, procedência e conservação dos alimentos, conservação da natureza e do solo para um plantio sem agrotóxicos, prazos e validade dos alimentos, preços e custos dos alimentos, como também ao desenvolvimento de atividades em que os alunos percebessem como o corpo humano está constituído.

A finalização desse projeto se deu com a confecção e degustação dos alimentos que cada grupo pesquisou.

4— Projeto: Histórias em Quadrinhos

Esse projeto foi realizado entre os meses de setembro e novembro. Tinha como objetivo levar o aluno a ser capaz de ler, compreender e realizar sua própria análise das histórias em quadrinhos, produzir e adaptar textos, seguindo os passos das histórias em quadrinhos, criar personagem e se envolver nas histórias utilizando-se adequadamente da gramática da língua portuguesa.

Os conteúdos escolares ofereceram o suporte para o desenvolvimento do projeto, estando presentes no planejamento às áreas do conhecimento relacionadas à matemática, ao português, aos sentimentos, à ética, à história, à geografia e à sexualidade humana.

Como atividade final, foi planejada a produção de um almanaque, contendo as melhores histórias em quadrinhos elaboradas pela classe.

Posto assim, continuando a seqüência da apresentação dos projetos desenvolvidos pelas professoras no ano 2001, apresentaremos os projetos

desenvolvidos pelos alunos da classe de alfabetização, que a professora Gláucia C. Castro assumiu.

1- Projeto: Um Novo Olhar sobre o Consumo de Energia

Esse projeto teve seu início no mês de abril, sendo finalizado no mês de junho. Tinha como objetivo patrocinar a vivência de um trabalho pedagógico, que buscava um melhor entendimento sobre o consumo de energia e a sua relação com a conservação da natureza.

Para isso, os alunos trabalharam conteúdos relacionadas a língua portuguesa, à matemática, às ciências, à história e à geografia. Foram considerados no planejamento também os conteúdos relacionados à conservação da natureza, à pluralidade cultural, à ética e aos sentimentos.

Como parte do projeto, os alunos percorreram pontos turísticos da cidade, onde podiam encontrar cascatas e mananciais naturais.

Esse projeto foi subdividido em outro, denominado de Projeto Culinária, que trabalhou os conteúdos escolares, relacionando-os à necessidade que o grupo identificou com a proximidade das festas juninas, com a confecção e elaboração de receitas culinárias que para o seu preparo consumissem menos energia.

2 – Projeto: Direito e Deveres das Crianças

Esse projeto teve seu início no mês de agosto, estendendo-se até o final do ano, através de atividades paralelas que tiveram sua origem no tema do próprio projeto.

Como objetivo, o projeto pretendia desenvolver um trabalho pedagógico que oportunizasse o desenvolvimento da autonomia na busca da conscientização dos direitos e deveres do cidadão. Para isso, os conteúdos escolares foram planejados para desenvolverem atividades que consideravam pesquisas, expressão e comunicação oral e escrita, leitura e interpretação dos direitos e deveres da criança, recorte e colagem, composições, expressões artísticas,

danças e músicas.

Nesse projeto, os conteúdos de ensino foram instrumentos que puderam levar os alunos a desenvolverem conceitos na área da matemática, das ciências, relacionando-os à ética nas relações humanas, aos sentimentos, envolvendo também o português, história e geografia.

Assim, cumprida essa etapa da nossa pesquisa, passaremos à análise dos dados coletados, sempre em busca da resposta à nossa pergunta, sobre a possível transformação na ação pedagógica do professor após uma formação continuada, fundamentada na unicidade entre a teoria e a prática pedagógica.

Capítulo IV

Análise dos dados

1- Apresentação e análise dos resultados

Como já anunciamos, a presente análise busca verificar se houve transformação na prática pedagógica das professoras diante de uma intervenção que visou sua formação continuada e que considerou a unidade entre a teoria e a prática. Para isso, como vimos, oferecemos um espaço de formação, instituído dentro da unidade escolar “Luiza Carvalho Pires”, denominando “Oficina de Talentos”. Nele, contamos com o apoio teórico/prático de assessorias específicas, contemplando aspectos que consideravam um ensino não fragmentado, em que os conteúdos curriculares foram trabalhados sob a ótica da transversalidade, através da pedagogia de projetos, em que foram vivenciadas práticas interdisciplinares, cooperativas e prazerosas.

Temos como objetivo da nossa análise, o desejo de verificar se, ao findar o período de um ano, tempo determinado para a permanência das professoras em contato com a proposta de formação acima citada, momento em que retomaram as suas atividades pedagógicas no ensino regular, mantiveram-se as transformações que poderiam ter ocorrido na sua prática: não fragmentação do conhecimento, busca de novas estratégias de trabalho, e enfim, verificar se tal transformação realmente ocorreu.

Desse modo, com a intenção de melhor responder à nossa questão, optamos por apresentar e discutir os resultados, considerando três aspectos que, acreditamos, vão auxiliar a nossa análise dos dados coletados. Assim temos: (1) a não fragmentação do conhecimento, a partir da unidade teoria/prática, (2) a busca por novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos escolares, a

partir das relações teoria/ prática, (3) as mudanças na prática docente.

Assim, em relação aos dois primeiros, pretendemos investigar as práticas desenvolvidas no ano 2000, no espaço institucional da “Oficina de Talentos” e, em relação ao terceiro ponto, buscaremos, nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ano 2001, as possíveis transformações ocorridas.

No entanto, sendo na análise do último aspecto que pretendemos verificar se houve transformação na prática do professor, seguindo a mesma linha de pensamento, organizamos o nosso trabalho, dividindo-o em dois focos de análise; a) a não fragmentação do conhecimento b) a busca por novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos escolares, a partir das relações teoria/prática.

Como veremos, ao longo de nossas discussões, os pontos que aqui foram levantados, poderiam ser vistos de maneira integrada, pois se tratam de aspectos que se inter-relacionam na dinâmica das práticas escolares. Porém, metodologicamente, com o objetivo de visualizarmos mais detalhadamente os fatos ocorridos, organizaremos os nossos estudos, considerando esses aspectos como distintos, mas não perderemos a noção da totalidade indivisível em que cada ação está envolvida.

1-1 A não fragmentação do conhecimento, a partir da unidade teoria/prática.

Neste primeiro aspecto, queremos analisar se as professoras em questão, durante seu trabalho no ano 2000, desenvolveram uma prática pedagógica que considera o princípio da não fragmentação do conhecimento.

Para iniciar a discussão, em cada aspecto analisado, deixaremos as próprias professoras relatarem suas histórias de mudanças, ou melhor, suas experiências no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e os resultados obtidos com seus alunos e com elas próprias. Para isso selecionamos

aleatoriamente três relatos¹⁶ entre outros que temos registrado:

“Na oficina deste mês, desenvolvemos o projeto “Acertando o Passo”, a gente partiu do tema da dança e trabalhou a pluralidade cultural, através da dança do folclore das diferentes regiões do país; trabalhamos transversal ao tema os conteúdos da geografia, da história, do português, da matemática, da ética, da sexualidade, todos juntos.

Eles leram e interpretaram as lendas, músicas, assim estavam presentes os conteúdos da gramática, quando fizeram a interpretação escrita. Os conteúdos da história foram trabalhados quando pesquisávamos a origem das lendas, danças e músicas. Fizemos um paralelo entre os fatos pesquisados e a história do Brasil. Depois, cada grupo discutiu como poderiam apresentar seu trabalho, poderia ser com desenho, ou com texto, ou com teatro, ou com música. Assim, a expressão artística pode se manifestar em cada grupo, que, além de tudo, teve que discutir as regras com relação às formas de apresentação.

Todo esse trabalho envolveu muitas questões relacionadas à diversidade de costumes presentes no dia-a-dia do povo brasileiro. Discutimos em grupos questões relacionadas às origens de certos costumes que, até hoje, estão presentes na nossa sociedade, as influências da região na vida das pessoas, abordando aspectos da geografia humana.

Houve muita pesquisa, leitura e interpretação de texto, trabalhamos também poesias regionais, o que é estrofes, rimas, composição de textos poéticos. A matemática estava presente a toda hora, pois foi preciso a realização

¹⁶ Estes relatos foram feitos oralmente pelas duas professoras durante as reuniões pedagógicas. Havíamos combinado que a cada final de projeto dispensaríamos uma reunião que teria como objetivo principal, o de coletar dados sobre procedimentos tomados e as atividades desenvolvidas. Nessas reuniões, estavam presentes a pesquisadora e as professoras que, aleatoriamente iniciavam o relato das atividades. Ambas participavam da elaboração do mesmo relato, pois uma complementava as observações citadas pela outra e quando a pesquisadora desejava uma explicitação mais clara de determinado fato relatado, lançava uma pergunta esclarecedora. Todas as falas foram gravadas e posteriormente transcritas. As professoras tinham conhecimento da existência da transcrição dos fatos relatados, mas não tiveram a oportunidade de lê-los. Essa opção de relato oral foi solicitada pelas professoras e teve o apoio da pesquisadora. Essa forma de relato coletivo foi considerada em todas as citações em que constam os nomes das duas professoras juntos.

de cálculos em busca das comparações relacionadas ao número de músicas e lendas. Trabalhamos com os sentimentos em momentos como quando discutimos o porquê do medo com relação a certas lendas.” (profª. Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, 11-2000)

“No Projeto Jogos e Brincadeiras com Sucata, trabalhamos a temática de jogos e das brincadeiras. Esse tema foi escolhido, porque acreditamos que as crianças gostam de jogar e de brincar e acertamos, porque eles adoraram e participaram de tudo. Trabalhamos assim: introduzimos os conteúdos escolares ao mesmo tempo em que trabalhávamos com a conservação do meio ambiente, através de uma discussão sobre a importância de se trabalhar com sucata e, desse jeito, a gente ia trazendo os conteúdos. Pedimos para que construíssem jogos com sucata e com eles nós brincávamos, todos juntos. Trabalhamos o português quando foi preciso escrever sobre os jogos; a ética, na definição das regras de cada jogo; a matemática nos cálculos necessários na construção do jogo e durante o jogo, pois tinham que calcular, somando ou subtraindo para a verificação dos ganhadores do jogo; a sexualidade, pois, trabalhamos com a sexualidade como quando eram jogados “jogos de menino e de menina”, jogando todos juntos. O respeito às regras, à criatividade. Os conteúdos de história, de geografia, tudo junto quando pesquisamos a origem de alguns jogos. Tiramos do projeto os conteúdos curriculares, na medida em que foi surgindo a necessidade de se resolver os problemas que os jogos causaram.” (Profª. Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, maio - 2000)

“O projeto “Conhecendo o Brasil pela Boca” foi escolhido porque faz parte do cotidiano das pessoas, a necessidade de alimentação, pensando assim, é que vamos partir dessa necessidade e trabalhar os conteúdos escolares. Um dos objetivos é o de criar a oportunidade de trabalhar com as crianças conteúdos e diversas áreas do conhecimento, todos juntos. Assim vamos criar condições para

que todos os alunos conheçam as contribuições que as diferentes culturas ofereceram ao povo brasileiro através dos hábitos alimentares. Acontece que até nós aprendemos coisas que não sabíamos. Os conteúdos foram trabalhados assim: a matemática – em vários momentos, como nas contas para a compra dos ingredientes para fazer a comida; o português, nas leituras em busca das receitas, na interpretação dos textos, na elaboração das pesquisas sobre a produção de cada país; as ciências, na hora em que discutíamos sobre as receitas escolhidas; a história e a geografia quando pesquisávamos a influência de cada país sobre os costumes no Brasil; a pluralidade cultural, pela diversidade de influências verificadas pelos alunos; a sexualidade, pois todos cozinham e limpam o que sujaram e outros conteúdos como o da ética quando discutimos a elaboração do trabalho a ser realizado, todos juntos, ou quando os grupos tiveram que decidir qual a receita que iriam confeccionar e também decidir em grupo por essa ou aquela receita. O projeto ofereceu a possibilidade dos conteúdos serem trabalhados na medida em que as atividades iam sendo desenvolvidas”. (prof^a. Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, 2000)

Decidimos, aleatoriamente, começar a discussão sobre a não fragmentação do conhecimento na prática pedagógica com os relatos acima. Através de suas falas, vemos que as professoras apresentam na sua prática, como uma das formas de se articular os conhecimentos a serem apreendidos, a pedagogia de projetos. Entendemos com a ajuda de HERNÁNDEZ (1998), que é possível vincular a teoria com a prática pedagógica quando se faz essa opção de trabalho. Assim, temos que as professoras desenvolvem seu trabalho pedagógico, articulando os componentes curriculares de modo a não apresenta aos alunos um conhecimento fragmentado. Como exemplo, tomemos a afirmação do primeiro relato citado e atestado por nós: *“a gente partiu do tema da dança e trabalhou a pluralidade cultural, através da dança, do folclore das diferentes regiões do país, trabalhamos transversal ao tema, os conteúdos da geografia, da história, do português, da matemática, da ética, da sexualidade”* (Projeto Acertando o Passo).

Percebemos através desses relatos que, atrelados ao tema do projeto, perpassavam os demais componentes curriculares e temas transversais, conforme MORENO (1998) indica. Esse fato é significativo, pois, considerando as afirmações da autora, essa modalidade de ensino, além de, também, não fragmentar o conhecimento, facilita a compreensão da realidade, que não se apresenta parcelada na compartimentalização, delimitada pelas diferentes disciplinas científicas. Assim, entendemos que a prática das professoras, além de não se apresentar fragmentada, propicia aos alunos um melhor entendimento da realidade.

Ficou evidente a preocupação delas em desenvolver projetos que considerassem as questões relacionadas aos problemas da diversidade de costumes presentes no dia-a-dia do povo brasileiro, como podemos ver nos temas dos projetos que abordaram danças regionais, comidas típicas do povo brasileiro, bem como as múltiplas possibilidades de desenvolver jogos e brincadeiras quando utilizamos a sucata.

Durante as nossas observações verificamos que, de fato, os conteúdos escolares giram em torno de um eixo central, definido pelo tema do projeto, sendo trabalhados como instrumentos cujo valor e utilidade foram evidenciados por alunos e professores, conforme MORENO (1998) postula quando se considera a ótica dos temas transversais. Assim, conteúdos da matemática, do português, da história, da geografia e outros, foram considerados como instrumentos para a compreensão e solução dos desafios que o tema indicava.

Com relação à temática da dança, que acompanhou o título do primeiro projeto acima citado, as professoras afirmam que os alunos, a partir dela: *“leram e interpretaram as lendas, músicas, estava presente a gramática na interpretação escrita, a história, quando pesquisávamos a origem das lendas, danças e músicas. Depois, cada grupo discutiu uma forma de representar seu trabalho, ou com desenho, ou com texto, ou com teatro, ou com música”*. Assim, de acordo com a citação e verificado o fato por nós, realmente o conhecimento sistematizado esteve presente na prática anunciada.

Nesse sentido, segundo CANDAU&LELIS (1993), quando a unidade entre a

teoria e a prática está presente na formação do professor este pode desenvolver uma prática criadora e inventiva, sem desconsiderar o conhecimento. Desse modo, temos nos relatos a apresentação de uma prática pedagógica criativa, que considera a importância do trabalho com o conhecimento sistematizado.

No caso do projeto “Conhecendo o Brasil pela Boca”, verificamos o mesmo, como vemos na afirmação: *“vamos partir dessa necessidade e trabalhar os conteúdos escolares. Um dos objetivos é o de criar a oportunidade de trabalhar com as crianças conteúdos e diversas áreas do conhecimento, todos juntos”*. Nesse projeto, atestamos um trabalho não fragmentado, que considera os conteúdos escolares e tema sob a ótica da transversalidade, de modo que o tema selecionado está relacionado ao cotidiano dos alunos, sendo o fio condutor das matérias escolares, conforme nos indica MORENO (1998).

Percebemos, também, a presença do conhecimento sistematizado associado ao cotidiano dos alunos como, por exemplo, no projeto relacionado às brincadeiras com sucata, em que verificamos momentos significativos dessa associação. Nele, temos conteúdos de português servindo de ponte para construção dos jogos, conteúdos da matemática como instrumentos que possibilitam os cálculos necessários para os alunos jogarem e conteúdos relacionados à questão ética, na discussão das regras coletivas. E, ainda, a consideração das questões relacionados à sexualidade humana e às de gênero, no desenrolar das atividades que o projeto propõe.

Desse modo, temos a apresentação de uma prática educativa intencional, em que as professoras dão oportunidade aos alunos de vivenciar momentos de aprendizagem através de questões significativas, como aquelas relacionadas à sucata como forma de se evitar o desperdício, ou, a diversidade da cultura do povo brasileiro e as relações causadas por estas diferenças culturais. Para nós, ao selecionar um tema que faz parte da vida cotidiana das crianças, as professoras buscam dar um significado maior à aprendizagem, ampliando assim a possibilidade da mesma se efetivar, condição que FAZENDA (1983) aponta ser possível quando o professor é portador de atitudes interdisciplinares.

Nesse sentido, considerando, também, os estudos desenvolvidos por

MORENO (1998) entendemos que a vinculação entre os temas dos projetos e os conhecimentos curriculares dá um sentido mais concreto à aprendizagem dos alunos, fazendo-os aparecer como instrumentos culturais valiosíssimos para aproximar o científico ao cotidiano dos alunos, e facilitando, assim, aprendizagens mais duradouras.

Pelo envolvimento dos alunos, relatado acima pelas professoras, e verificado por nós, vimos que os temas escolhidos para os projetos eram de interesse do grupo. Também percebemos que os docentes envolvidos não foram os únicos responsáveis pela sua organização e desenvolvimento, mas também o coletivo de alunos teve um alto nível de implicação, conforme podemos ver na fala, entre outras: *Tiramos do projeto os conteúdos curriculares, na medida em que foi surgindo a necessidade de se resolver os problemas que os jogos causaram*”. (Projeto Jogos e Brincadeiras com Sucata).

Para nós, o fato das professoras buscarem a participação dos alunos nos momentos que envolvem tomadas de decisões é muito significativo se buscamos a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos que a participação dos alunos nas decisões de sala de aula pode propiciar melhores momentos de interação entre o conhecimento pretendido e a realidade escolar.

Aprofundando a nossa análise sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, percebemos que a organização das atividades de ensino e aprendizagem não se apresentam em função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização de alunos, mas sim vinculada a um tema central que permitiu a participação de todos, conforme afirmação, entre outras: *Trabalhamos assim: introduzimos os conteúdos escolares ao mesmo tempo em que trabalhávamos com a conservação do meio ambiente, através de uma discussão sobre a importância de se trabalhar com sucata e, desse jeito, a gente ia trazendo os conteúdos. Pedimos para que construíssem jogos com sucata e com eles nós brincávamos, todos juntos*. (Projeto Jogos e Brincadeiras com Sucata).

Percebemos, também, durante as observações feitas, que as professoras percorreram um caminho de aprendizagens para o desenvolvimento do seu

trabalho pedagógico. Muitas vezes, essa caminhada apresentava tanto momentos de insegurança e conflitos como outros de muito entusiasmo. Acreditamos que essas aprendizagens encontraram suporte teórico/prático nas assessorias que estavam presentes naquela unidade de ensino e nas reuniões pedagógicas, que se realizavam às quartas-feiras. Fazemos tal afirmação com base nos seguintes depoimentos, entre outros, coletados em diferentes momentos:

“ Olha, nós estamos ainda discutindo, mas a gente está aprendendo a fazer, uma ajuda a outra e qualquer problema a gente discute nas reuniões pedagógicas com você, ou nas reuniões das quartas com a Valéria” .(Profª. Isis B. Scolari, 03/2000).

“A gente estudou todo o material que o Ulisses trouxe, a gente tentou e viu que dá certo, a gente acredita nisso”. (Profª. Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, 05/2000).

“A assessoria que a Susana desenvolve ajuda muito a gente, ela traz bastante material”. (Profª. Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, 07/2000).

“É muito importante às reuniões pedagógicas, nelas a gente discute bastante e planeja as atividades.” (Profª. Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, 09/2000).

Ao citarem os nomes dos responsáveis pelas assessorias, e as reuniões pedagógicas como referencial de apoio teórico/prático para o trabalho desenvolvido, entendemos que as professoras consideraram nas suas práticas os estudos realizados durante o desenvolvimento das assessorias e as aquisições resultantes das reuniões com o pesquisador. Percebemos, no entanto, que apresentam uma certa dificuldade quanto à possibilidade de desenvolverem um trabalho com maior autonomia, afirmando a necessidade da presença do apoio dos capacitadores nas decisões. Acreditamos que essa dependência pode ser amenizada no decorrer das atividades desenvolvidas ao longo do ano, visto que no último depoimento as professoras apontam para as reuniões pedagógicas como importantes para a discussão e planejamento das atividades, não mencionando os pesquisadores.

Entendemos, também, que, nos trabalhos apresentados, as professoras

fizeram a opção por uma estratégia que considera o princípio da não fragmentação do conhecimento na prática pedagógica. Para isso, lançaram mão da pedagogia de projetos, considerando temas de interesse dos alunos e, da abordagem dos temas transversais, que foram tomados como ponto de partida das aprendizagens pretendidas. Tal perspectiva ficará bem evidenciada também no item de análise, nos projetos e atividades que serão apresentados. O objeto de análise, porém, será outro.

As afirmações nos fazem acreditar que existe a possibilidade para o desenvolvimento de um caminhar pedagógico mais autônomo, mais seguro, em que os resultados obtidos podem levar a um redimensionamento da prática das professoras envolvidas nessa proposta de formação continuada.

1-2 A busca por novas estratégias e temas para o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares, a partir das relações teoria/prática.

Acreditamos que vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, pela preservação e melhoria do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permitam aprimorar as relações interpessoais. Uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos outros, ter consciência dos seus deveres de cidadãos e procurem defender os seus direitos, ao mesmo tempo.

Assim, buscar novas estratégias pedagógicas e temas para o trabalho com conteúdos que contemplem as preocupações mais agudas da sociedade atual, não significa que vamos abandonar os conteúdos tradicionais de ensino. Significa que iremos buscar, na prática das professoras em questão, uma ação pedagógica diferente daquela que costumamos ver no dia -a -dia das salas de aula, uma nova alternativa de trabalho pedagógico que, além de incorporar os conteúdos

tradicionais, considere temas de relevância social para o trabalho pedagógico.

Para nós, práticas que costumamos ver comumente no dia-a-dia das nossas escolas, são aquelas em que os alunos sentados em fileiras, podem apreciar com maior clareza as costas de seus colegas e parcialmente a da professora – quando esta, para que aprendam, se posiciona contrária à classe, transcrevendo na lousa uma coletânea de matérias, que os alunos são obrigados a copiar e aceitar, talvez sem entender, como um ato de fé, tão necessário para se saírem bem nas avaliações. Ou, podem ser aquelas, nas quais o professor, por receio de não conseguir controlar a classe, se limita a representar o papel de transmissor do conhecimento, impedindo, muitas vezes, o aluno de participar ativamente das aulas, perguntando, questionando e, muitas vezes duvidando das afirmações feitas.

Entendemos, também, por práticas comuns do dia-dia, aquelas que se limitam ao espaço da sala de aula, como se o conhecimento estivesse “preso às paredes da sala” se manifestando nos livros didáticos, nas cópias e nos ditados, tão monótonos e enfadonhos. Ou quando vemos alunos sendo “preparados para o desenvolvimento da cidadania” como se existisse um momento exato para sermos cidadãos.

Completando a questão, quando falamos em conteúdos curriculares tradicionais – sem desmerecê-los, estamos nos referindo às disciplinas como matemática, física, química, biologia, língua, artes, entre outros. São artes e saberes aos quais a humanidade tem se dedicado há muito tempo. E quando falamos em temas para o trabalho pedagógico com os conteúdos escolares, estamos considerando questões de relevância social para serem trabalhadas em sala de aula e que não são comumente tratados nas escolas.

É muito importante uma prática pedagógica que considere temas que trabalhem conteúdos diferentes daqueles que vemos no dia-a-dia e novas estratégias de ensino, pois percebemos, muitas vezes, que a falta de flexibilização da prática pode ser um dos motivos pelos quais, durante o desenrolar das aulas, alguns professores dispendem um grande esforço na tentativa de levar seus alunos a aprender. Cremos que uma prática repetitiva, em que vemos alunos,

sentados em fileiras, assumindo o papel de ouvintes, leva, muitas vezes, o professor a dar mais importância ao conteúdo em si do que ao processo de aprendizagem.

Posto isso, iniciaremos a discussão a partir do projeto, selecionado aleatoriamente, "Conhecendo o Brasil pela Boca". Desse projeto, que tinha como fio condutor das aprendizagens pretendidas, um trabalho com pratos típicos regionais, destacamos momentos significativos¹⁷ como nos mostram as figuras que seguem.

Em grupo fazer.
Receita do Brasil Itália
Inglês
1kg de batata
3 ovos
Farinha de milho e pó de leite
Como fazer:
Lavar a batata e depois amassar a
crua.
Despejar a batata depois amassar a
batata.
Em uma bacia e depois despejar a
batata na vasilha e depois a farinha
em uma bacia. Batata
com o ovo e farinha de batata amassada
Depois espalhar a massa e cortar a
na panela e deixar no fogo até
Sal.

Horta
Jussara
Camilla
MANHA

Figura nº 1

¹⁷ No início deste projeto, os grupos de alunos participante e as professoras decidiram que seria finalizado com um livro elaborado por eles. Este foi composto contendo um exemplo de cada atividade realizada e, selecionadas a critério dos pequenos grupos. As figuras que utilizamos para analisar o projeto foram retiradas deste livro. Usamos como critério para a seleção destas figuras, e das outras, que tomamos para a nossa análise dos dados, aquelas que melhor possibilitassem o registro do desenvolvimento das atividades, buscando sempre figuras dos vários grupos.

Tudo, e mais...

OSTIÃO E COMPANHIA

de produção de cereais, especialmente de trigo,
é notável. destacam-se também as culturas
de batata e mandioca, e a produção de
açúcar e álcool.

NA FRANÇA UMOS DOS CEREIAIS É O TRIGO.
D UNHAS PAÍSES CORRE A RECORDAÇÃO DO VITIVO ITALIANO.
A FRANÇA É O PAÍS MAIS CONSUMIDOR DE CEREIS DA EUROPA
E TEM MAIS DE DES TIPOS DIFERENTES DE QUEIJO. UAU!!!

A FRANÇA TEM UMA BOMBA ORIAÇÃO DE QUEIJO E LINGUINI, ALGUM SO TEM
E JO QUEIJO, A FRANÇA TEM UM GRANDE SABOR DE MANTENDO TAMBÉM.

A FRANÇA NÃO SE OBLIGA A CRIAR UM PRATO DE SUA PRODUÇÃO ALÉM
COM PRINCIPALMENTE TRIGO, E VARIAS CARNES.
A FRANÇA E SUA CULINARIA SÃO ADMIRADOS EM TODO MUNDO.
BOM! TÃO PERFEITOS

OK!!!



TCHAU

TURMA
BIBERTIA

Figura nº 2

Para a realização das atividades que originaram as figuras nº 1 e 2, os alunos se organizaram em pequenos grupos, tendo como um dos objetivos, a elaboração de uma pesquisa, realizada na biblioteca da escola, para identificar, no país escolhido pelo grupo, um prato típico, que pudessem confeccionar e que

considerassem de influência nos usos e costumes do povo brasileiro.

Como vemos, para o desenvolvimento desse projeto as professoras buscaram uma nova estratégia para o trabalho pedagógico. Desse modo, temos nas figuras acima, a representação de dois momentos em que os alunos usaram os conteúdos de português para o registro escrito das receitas pesquisadas. Fizeram uso da linguagem construindo textos que acreditamos devem ser significativos para eles, pois o tema da pesquisa está concretizado na necessidade de resolverem o problema da confecção de um prato típico que o projeto implica.

Esses textos nos mostram uma receita típica do país pesquisado, no caso do primeiro, a Itália e do segundo, uma pesquisa sobre aspectos sociais e econômicos da França. Foram construídos em pequenos grupos e de modo coletivo, os alunos organizaram e estruturaram o conteúdo pesquisado. Para a realização dessa pesquisa, que como vemos resultou num aprendizado significativo, observamos que os alunos utilizaram como instrumentos de trabalho os conteúdos da língua portuguesa bem como os de história e geografia, conforme MORENO (1998) afirma ser possível, quando os temas transversais são tomados como fios condutores das aprendizagens dos alunos.

Nos dois trabalhos apresentados, atestamos que além da utilização de conteúdos diferentes de ensino, para a realização da pesquisa, os alunos também combinaram com a professora que seriam responsáveis por sua correção que, primeiramente, foi decidido, seria feita pelo próprio grupo, com o auxílio do dicionário e, posteriormente contaria com a colaboração da professora. Esse fato para nós pode ser considerado como uma busca por novas estratégias de trabalho, pois não é freqüente, em nossas escolas públicas, vermos sendo combinada com um grupo de alunos a correção de trabalhos realizados, passando a professora a desempenhar o papel de colaboradora para a realização do projeto.

Para nós, as atividades analisadas acima se diferenciam daquelas que comumente vemos sendo desenvolvidas nas nossas escolas e, contando com o apoio de FAZENDA (1995), quando afirma que o professor comprometido com a

atitude interdisciplinar ousa nas técnicas e nos procedimentos de ensino, entendemos e observamos aqui a presença de uma ação pedagógica interdisciplinar na prática apresentada.

Temos também nas figuras de nº 3 e 4, do mesmo projeto, uma nova estratégia de ensino. Essas figuras apresentam a escolha da comunidade indígena como tema para estudos. O grupo selecionou a pipoca como prato típico que acreditam pode representar a presença dessa comunidade nos nossos usos e costumes.

Depois de questionados pela professora sobre a veracidade de tal informação, que acreditamos, pode estar baseada no senso comum, os alunos foram desafiados a realizarem uma pesquisa em busca de um maior número de dados para ampliar seus conhecimentos sobre tal afirmação. Nessa pesquisa o grupo coletou dados que afirmavam que foi com a agricultura que houve a possibilidade do aumento da população humana e que o milho é originário da América Central e região dos Andes, sendo levado somente no século XVI para a Europa, que só assim passou a conhecer o milho como alimento.

Sabemos, com o apoio de MORENO (1998) que o senso comum quando interpenetrado pelo conhecimento científico pode dar origem a um novo conhecimentos, mais próximo da cientificidade. Assim, vemos na forma de trabalho relatada acima a busca por aprendizagens significativas enriquecedoras das relações que os alunos poderão fazer com o mundo que os cerca. No entanto, após ter sido verificado melhor e esclarecida a associação feita pelo grupo, de que a pipoca é de origem indígena, foi mantida a decisão da pesquisa sobre essa comunidade. Temos:

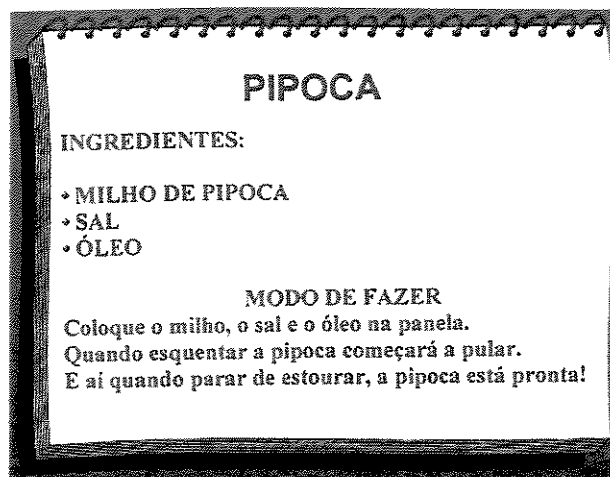


Figura nº 3

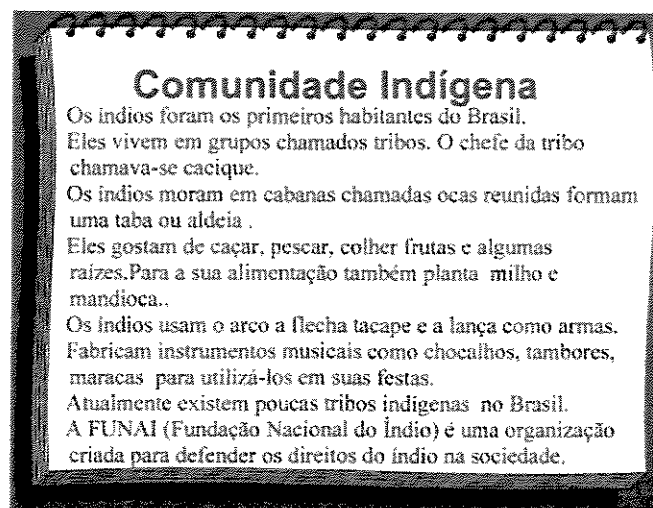


Figura nº4

Vemos nessas figuras que os alunos além de estarem utilizando conteúdos da língua portuguesa, culinária, entre outros, como instrumento para o desenvolvimento do projeto, se apropriaram da informática enquanto uma ferramenta para a pesquisa e produção de texto.

O que nos chamou muita atenção, nessas atividades, foi o fato de que, após a realização das diversas etapas da pesquisa, realizadas na biblioteca da escola, em livros da área, enciclopédias, revistas, e na Internet, atestamos que os alunos sistematizaram alguns conhecimentos de história e geografia sob a forma de um texto coletivo (figura nº 4). Essa metodologia de trabalho, que considera a sistematização, pelo grupo de alunos, de conhecimentos pesquisados, através da

escrita de textos coletivos e individuais e do uso do instrumento da informática, conforme vemos também nas figuras nº 3 e 5, foi verificada em todos os projetos desenvolvidos pelas professoras nesse ano letivo.

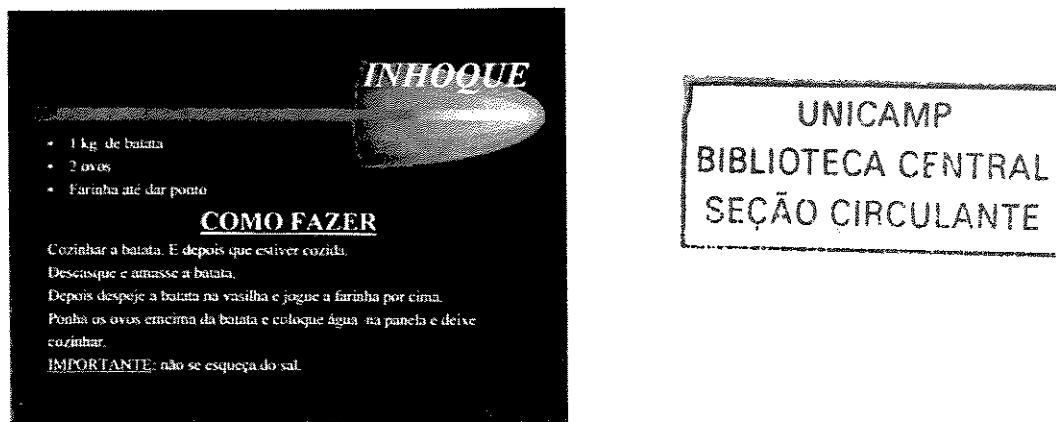


Figura nº 5

Acreditamos que o fato das professoras estarem participando, todas às terças-feiras, do Projeto “Eureka”, oferecido pelo Grupo de pesquisa LEIA da UNICAMP e que objetivava a formação continuada, em serviço para o uso de novas tecnologias, pode ter oferecido o suporte teórico/prático necessário para a consideração dessa nova estratégia de trabalho pedagógico.

Como resultado desse projeto, presenciamos um aprofundamento de estudos que deu origem ao desenvolvimento de outro trabalho, em que os conhecimentos adquiridos pelos alunos, através das pesquisas que os grupos realizaram, foram sintetizados na construção coletiva de um estudo cartográfico¹⁸, conforme a figura nº 6. Neste, verificamos a presença dos vários países, pesquisados pelos grupos e que fazem parte do nosso planeta, bem como alguns aspectos relacionados aos usos e costumes e às características culinárias de cada comunidade, objeto da pesquisa.

¹⁸ As fotografias que compõem as figuras nº 6 e 7 foram tiradas da lousa, pela pesquisadora, durante as observações feitas no mês de julho. Esses momentos retratam as conclusões do grupo com as pesquisas feitas.



Figura nº 6

Vemos que as professoras trabalharam os conteúdos de ensino considerando uma nova estratégia para tratar das questões relacionadas ao entendimento da geografia e da história do Brasil, que permitiu a construção coletiva do estudo cartográfico acima.

Em nossas observações verificamos, também, que nesse projeto de ensino estava presente ótica da transversalidade, pois, perpassavam o tema do projeto as áreas do conhecimento relacionadas aos conteúdos da geografia, da história, do português e questões que contemplavam a ética e a pluralidade cultural. A discussão ética se deu em momentos em que os alunos discutiam as responsabilidades atribuídas a cada membro do grupo e também nas atitudes de respeito à individualidade de cada um, ou quando discutiam e estranhavam a diversidade de atitudes e comportamentos dos povos pesquisados. A pluralidade cultural esteve presente em vários momentos da pesquisa, pois foi trabalhada pedagogicamente a variedade dos usos e costumes do povo brasileiro.

Uma nova estratégia pedagógica relacionada ao desenvolvimento dos

conteúdos da linguagem matemática foi vista por nós, nesse mesmo projeto. Verificamos situações em que foi preciso calcular a proporção de cada país para a construção do mapa e também quando os grupos efetuaram as compras dos materiais necessários para a execução da receita selecionada, bem como o cálculo das indicações de medida de cada receita, conforme as figuras nº 7 e 8.

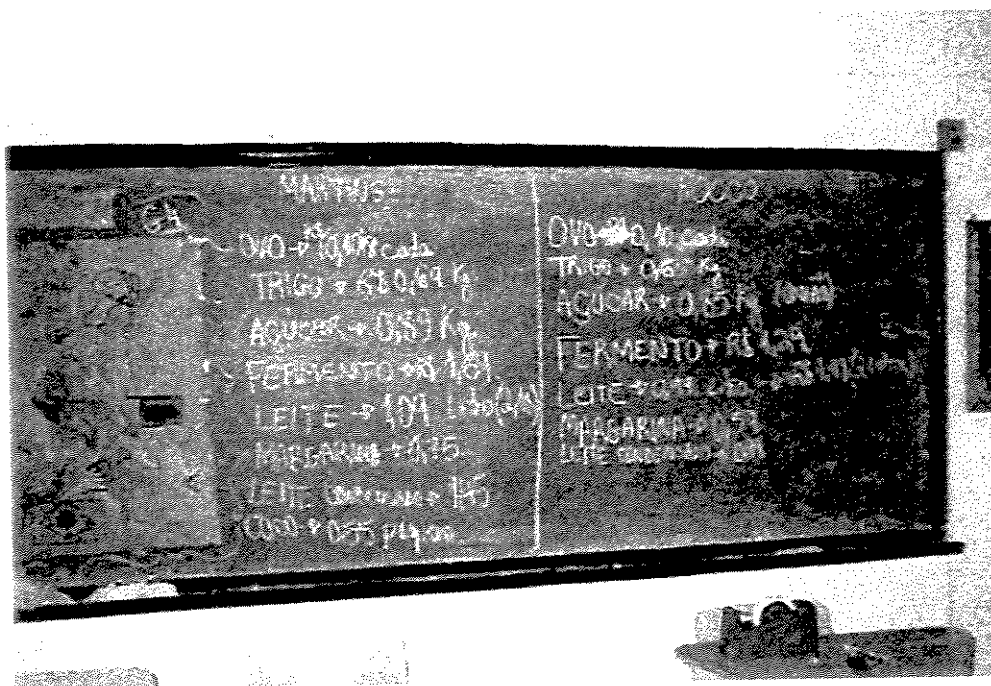


Figura nº 7

LISTA DE PREÇOS (macarrão de maionese)	
♦ Macarrão :	RS 0,75
♦ 300 gr. Mussarela :	RS 2,10
♦ 300 gr. Presunto :	RS 2,10
♦ Cebola:	RS 0,89 K.
♦ Tomate :	RS 0,99 K.
♦ Orégano:	RS 0,89
♦ Maionese (pote de 250 gr.):	RS 1,19

Figura nº 8

Assim, temos na figura nº 7, a realização, na lousa, de um levantamento de preços, feito pelos grupos, que tinha como objetivo encontrar as melhores condições de compra, em supermercados diferentes, estabelecidos no bairro. Na figura nº 8, vemos a matemática presente na relação de preços que serviram para o cálculo dos gastos com determinada receita culinária. Durante o desenvolvimento dessas atividades, presenciamos uma discussão muito saudável sobre os porquês das variações de preços entre os supermercados, que acreditamos permitiu o desenvolvimento de um trabalho ético que considerou as questões relacionadas ao consumo. Percebemos, também, que as professoras sistematizaram um trabalho que considera a aprendizagem de cálculos com números decimais bem como criaram uma situação concreta para que os alunos desenvolvam habilidades para entenderem o uso do sistema monetário.

Porém, não foram somente esses os conteúdos de ensino trabalhados no projeto. Observamos que, durante o desenrolar das atividades, surgiram outras situações que propiciaram a presença de questões éticas. Ligadas ao conteúdo da culinária, essas questões ofereceram a oportunidade de um trabalho que considerou os problemas relacionados à inclusão social e diferenças individuais. Um desencadeador dessa discussão, foi o fato de que um determinado grupo, ao incluir o prato típico, pesquisado como originário da África e presente na culinária baiana, foi relacionada à sua presença aos “porquês” do tráfico de escravos que ocorreu em nosso país e as relações desse comércio com as questões sociais. Em busca de dados para a resposta dos questionamentos, os alunos realizaram pesquisas que por sua vez, foram finalizadas com a construção de um texto coletivo relacionado à questão da escravidão como forma de cercear o direito a liberdade, tendo como instrumento de análise os conteúdos da história e da geografia pesquisados.

Esse fato para nós é significativo, pois acreditamos que trabalhando questões éticas relacionadas à diversidade humana, as professoras estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Ficou evidente, também, a preocupação em propiciar momentos de aprendizagem duradouros visto que o conhecimento a ser adquirido além de

encontrar-se contextualizado partiu do interesse do grupo.

Entendemos que, assim, os alunos expondo as suas idéias e entrando em contato com outras, muitas vezes baseadas em estudos acadêmicos, que poderiam não conhecer, possivelmente ampliaram seus conhecimentos, talvez mais significativos para uma sociedade que busca a cidadania. Essa forma de trabalho pedagógico, segundo MORENO (1998), está presente quando o professor considera sua prática sob a ótica dos temas transversais.

Nesse projeto, verificamos, também, questões relacionadas à sexualidade humana. O trabalho com tais questões nos chamou a atenção, porque, durante o planejamento do projeto as professoras previram momentos em que todos os alunos seriam responsáveis pela preparação das receitas selecionadas pelos grupos e pela limpeza do local utilizado para isso. Nesses momentos as funções que os alunos e alunas desempenhariam para a preparação da receita e da limpeza, foram discutidas e definidas pelos grupos, que escolheram aleatoriamente os responsáveis.

Esse fato nos interessa, pois, para nós, as professoras planejaram para o trabalho, momentos em que poderiam ser discutidas, pelos alunos, as questões de gênero, principalmente em se tratando das funções de cozinhar e de limpar, papel normalmente desempenhado pelas mulheres em nossa sociedade.

Assim, perpassando de forma transversal ao tema proposto, temos nesse projeto de trabalho, conteúdos tradicionais da educação e outros, que acreditamos, poderão contribuir com a construção de uma escola cidadã.

Entendemos que as professoras desenvolvem novas estratégias de trabalho pedagógico que consideram as diferenças individuais e levam os alunos a desejarem permanecer na escola, contribuindo com a democratização do ensino.

Ficou evidente nesse trabalho pedagógico que a estratégia desenvolvida pelas professoras considerou a contextualização dos conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos. Acreditamos que assim elas contribuíram com uma maior interação entre os alunos, elas mesmas e a escola.

Tomando como fio condutor das atividades escolares o tema do projeto, atestamos que as professoras e os alunos puderam desenvolver uma série de

outras atividades que, por sua vez levaram o grupo a novos conhecimentos, ainda conforme considerações de MORENO (1998), sobre os temas transversais.

Nesse sentido, entendemos que as professoras consideram nas suas práticas necessidades de nossa realidade social. Com a ajuda de CANDAU&LELIS (1993) acreditamos que a unidade entre a teoria e a prática na sua formação continuada possibilitou a presença de práticas que consideram a diversidade humana, pois segundo essas autoras, quando a teoria é revigorada pela prática e deixa de ser um conjunto de regras e normas e conhecimentos sistematizados a priori, passa a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade.

Uma outra estratégia de ensino esteve presente no trabalho com o projeto “Pequenos Semeadores”. Esse projeto pretendia desenvolver os conteúdos escolares através do plantio de flores e plantas ornamentais. Nele, verificamos a presença de áreas do conhecimento como a da linguagem, da matemática, das ciências, das artes, da história, como também outros aspectos como os relacionados à sexualidade humana, aos sentimentos e a ética.

Nesse projeto, entre outros aspectos, verificamos que as aprendizagens relacionadas aos conhecimentos de português estavam presentes¹⁹ em uma nova estratégia como:

¹⁹ Neste projeto, realizado no mês de agosto, os alunos participantes também fizeram a opção para a sua finalização através da confecção de um livro. Desse modo as figuras apresentadas para análise foram retiradas deste livro. No entanto, as atividades que originaram as figuras do projeto foram observadas pela pesquisadora.

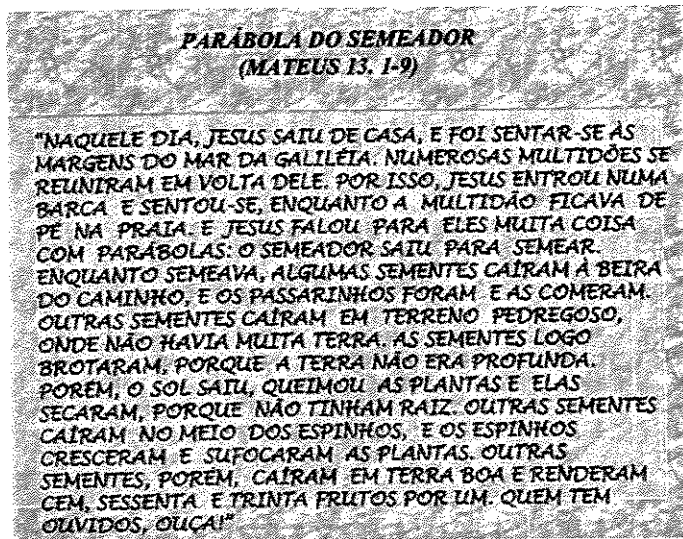


Figura nº 9

PARÁBOLA DO SEMEADOR

A Parábola do Semeador é uma história de um homem que jogava sementinha em todo lugar. Ele jogava pelo caminho e os passarinhos comiam, depois jogou no meio dos espinhos e morreram sufocadas, depois jogaram na pedra e não dava certo porque a flor morria, é que a flor não tinha raiz.

Depois ele jogou numa terra fofa e daí nasceu a flor muito bonita!

Essa história foi tirada da Bíblia.

• Jaqueline / Josias /Isabele

Figura nº 10

MASSINHA DA PARÁBOLA DO SEMEADOR

A professora deu uma história para nós e após lermos, fizemos os personagens com a massinha e colocamos em cima do saco preto para todo mundo ver.

Nós fizemos os passarinhos, as sementes, o homem, as flores, os espinhos, as pedras e a terra.

Jéssica C./ Brena / Jônatas

Figura nº 11

A figura nº 9 apresenta uma parábola bíblica, que serviu de introdução ao projeto e que conta a história de um semeador. Segundo afirmação das professoras, escolheram essa parábola porque: *“como é um grupo de alunos novos, nós queríamos apenas contar essa parábola como uma história. Contamos como se fosse uma história de alguém que vai plantar e assim introduzir o tema do projeto e sondar o que eles sabem a respeito de plantar e também tentar saber o que eles já sabem fazer a respeito dos conteúdos escolares.”* (profª. Gláucia C. Castro, 07/2000).

Consideramos novamente os estudos desenvolvidos por MORENO (1998), quando afirma que a aprendizagem é um processo e não uma mudança súbita de estado mental, assim entendemos o processo de aprendizagem como a capacidade de darmos passos que conduzem de um estágio de conhecimento a outro. Desse modo, conforme o nível de conhecimento do qual se parte, a aprendizagem assumirá esta ou aquela forma. Nesse sentido, vemos no relato da professora acima, que faz parte da sua prática pedagógica a busca pelo ponto de partida para o trabalho pedagógico, questão apontada por essa autora como importante quando se busca o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Vemos também nesse projeto, que as professoras partiram de um tema comum e buscaram as habilidades que o grupo podia apresentar, iniciando, assim, o seu trabalho pedagógico. Nas figuras acima, temos uma estratégia de trabalho pedagógico que considera os conteúdos relacionados ao português como instrumento para a interpretação do texto lido (figura nº 10) e para a elaboração de um relatório que descreve uma atividade vivida pelo grupo (figura nº11). Auxiliando esse trabalho, vemos que foram incorporados os instrumentos da informática como forma de organização.

Durante as nossas observações verificamos, mais uma vez, que os textos representados nas figuras acima, antes de serem transcritos, foram trabalhados nos grupos observando-se sua correção gramatical e correta estruturação do texto.

Nessas figuras, o que mais nos chamou a atenção, foi o fato de que havia formas diferentes para a interpretação do texto lido. Entendemos, assim, que para

o trabalho pedagógico com os conteúdos da Língua Portuguesa - abordados transversalmente ao tema do projeto - foram consideradas as habilidades de interpretação de cada grupo de alunos. As professoras também deram a oportunidade aos alunos de formas variadas de construção do conhecimento, utilizando estratégias e conteúdos diferentes para a aprendizagem.

Para nós, uma estratégia que considera as diferentes habilidades, pode contribuir para uma melhor participação dos alunos, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, temos a afirmação de HERNANDEZ (1998) que nos diz que a pedagogia de projetos permite que o professor aprecie as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, sem desconsiderar as aprendizagens necessárias.

Em continuidade a esse projeto outra estratégia pedagógica foi utilizada para o trabalho com os conteúdos escolares. Assim, presenciamos alunos, motivados pelo plantio das flores, realizando uma pesquisa, no espaço global da escola. Para essa pesquisa, elaboraram uma lista, apresentada na figura nº 12, que continha as espécies de flores que a escola já possuía. Para isso, eles se dividiram em grupos, e de posse de livros específicos e enciclopédias, utilizados para a orientação dos nomes das flores, partiram para a atuação em campo, na busca da identificação das espécies de flores existentes na escola.

Como era propósito do projeto o plantio de novas flores, após essa coleta de campo, os alunos iniciaram outra pesquisa, objetivando selecionar nomes de espécies de flores que gostariam de plantar na escola, fato representado pela figura nº 13. Tornaram a utilizar o ambiente da biblioteca da escola e, consultando enciclopédias, livros próprios relacionados a flores e até a opinião de paisagistas via Internet, buscaram informações sobre espécies de flores e seu devido plantio.

Para nós, essa estratégia pedagógica é diferente das que comumente presenciamos nas escolas porque, como vimos, as professoras motivaram os alunos, para o processo de aprendizagem e estes utilizaram os conteúdos escolares como instrumentos para o desenvolvimento de atividades que consideramos prazerosas. Além disso, verificamos, também, que foram consideradas diferentes formas para a aquisição do conhecimento, desde a leitura

Floras e planta	mpiaraduro
que a escola	caracurume
podia ter	opui
	manaculo
manupé	uma de por
unha de	um de
amoni	amali
matas de	cipo - litico
cydrona	cipo - dy - taracu
scupira	cipo - chato
scapu	cipo - rambe
cedra	mont
uculo	gita
Tuaruma	maria
tebapirama	uma
nambe	uma
rambeuma	arap
Ilse de mais	poma
Jaramilra	araraticupi
Henipaps	cupui
NGE WANE	pari - ba - dora
scapu - mchida	manaculo
utgo	manaculo
patano	colabo

Figura nº 13



O jardim
 Grande este jardim porque a gente gosta de ver as plantas
 e assim para que tenha o que ver, assim que a gente gosta de
 ter o jardim, a gente gosta de ver as plantas porque a gente gosta
 de ver as plantas.
 Mais este jardim que a gente gosta porque a gente gosta de ver as plantas
 e assim para que tenha o que ver, assim que a gente gosta de
 ter o jardim, a gente gosta de ver as plantas porque a gente gosta
 de ver as plantas.

Aluno: *[assinatura]*
 Aluno: *[assinatura]*

Figura nº 15

Para o desenvolvimento desse trabalho pedagógico, presenciamos momentos em que, de posse de uma máquina fotográfica, grupos de alunos percorriam a escola em busca de um local apropriado para o plantio das flores selecionadas, conforme vemos nas figuras nº 14 e 15. Depois de plantadas as flores, retornavam para fotografar o local e, reveladas as fotografias, cada aluno deveria escrever o seu sentimento com relação àquele espaço já florido. No entanto, atestamos que essa escrita seguia alguns passos, primeiramente eles expressavam oralmente os motivos da escolha do local fotografado para o plantio das flores, posteriormente, por escrito, tentavam justificar tal escolha.

Questionadas sobre essa forma de trabalho, as professoras afirmaram que o trabalho com a linguagem oral era muito importante para que os alunos

pudessem reunir subsídios para argumentar melhor a escrita. Assim, vemos nas figuras 14 e 15, representadas pela atividade “Antes e Depois”, uma nova estratégia de trabalho pedagógico que utiliza a linguagem oral, escrita e visual, caracterizada pelas fotografias, e a expressão dos sentimentos dos alunos.

Acreditamos que raramente se trabalha a linguagem fotográfica nas escolas como expressão dos sentimentos. Assim, vemos que as professoras ousaram nas suas práticas e consideraram um conteúdo que cremos é fundamental para construção do indivíduo, contribuindo assim para a formação de seres humanos mais conscientes.

No caso dos conteúdos da linguagem matemática, a estratégia utilizada pelas professoras para abordá-los se deu nos momentos em que foi preciso calcular gastos com o plantio das flores e plantas ornamentais, quando resolviam problemas relacionados à divisão das plantas em cada canteiro (figura nº 16), quando utilizaram a ferramenta da informática em busca da visualização espacial do local do plantio, considerando, para isso, as figuras geométricas, conforme a figura nº 17 nos mostra.

PLANTAÇÃO DAS FLOREIRAS

Em cada floreira tinha 10 flores.

Primeiro nós pegamos as floreiras que era pesada e depois pegamos pedras perto do portão da escola para por antes da terra.

Pegamos a terra vermelha e a preta e misturamos e espalhamos nas floreiras por cima das pedras. Dai fizemos buracos e plantamos as flores.

Lucas e Valéria

Figura nº 16

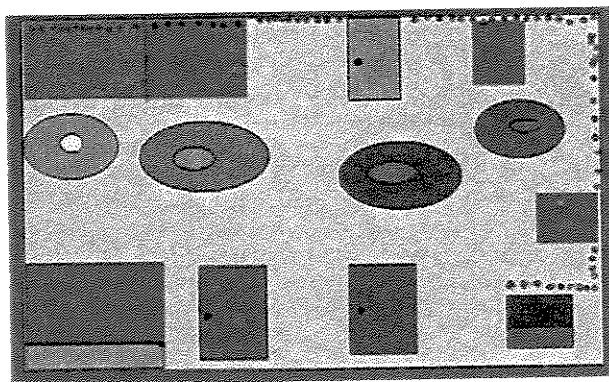


Figura nº 17

Como vemos, no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras foram considerados os conteúdos tradicionais de ensino, no entanto ousaram na aventura da utilização de técnicas e procedimentos de ensino convencionalmente pouco abordados, tendo o cuidado de adequá-los, conforme as necessidades dos alunos. Assim, temos um trabalho pedagógico que considera as percepções espaciais e geométricas, associando-as a problemas matemáticos e ao uso da linguagem. Percebemos que, assim, as professoras apresentam um trabalho comprometido com a aprendizagem dos alunos, contextualizando os conhecimentos matemáticos a serem apreendidos, característica que FAZENDA (1998) aponta como pertencente ao professor que apresenta na sua prática uma ação interdisciplinar.

A disposição em considerar outros conteúdos, além dos tradicionais, foi verificada em outros projetos, como no caso da consideração do tempo histórico quando foi trabalhado o projeto "Alegria no Picadeiro".

Esse projeto, que partiu do interesse dos alunos, causado pela presença de um circo na comunidade, enfocou aspectos relacionados aos sentimentos, à ética, ao português, à geografia, à matemática, à história entre outros, em momentos como:

A História do circo		
	ANTES	DEPOIS
Tiene-3ª Caitano-4ª Babiana-	Era de pedra, corrida de charrete, lugar de competições de homens com homens, animais com animais e homem e animais. Antes não pagava ingresso, alguns eram treinados para morrer, os malabaristas faziam malabarismo para os ricos.	Agora é de lona, não tem mais corrida de charrete, os animais agora não luta pra morrer, eles brincam, agora paga ingresso.

Figura nº 18

Após um trabalho de pesquisa, que pretendia resgatar um pouco da história do circo, foi pedido aos alunos que fizessem uma breve comparação entre os diferentes tempos da história, conforme podemos ver na figura nº 18. A partir disso, foi solicitado que tentassem identificar, oralmente, os sentimentos que os seres humanos e os animais pudessem experimentar nessas duas épocas. Tal sentimento deveria estar relacionado ao encarceramento dos animais para serem expostos nas atividades circenses. Os alunos concluíram a atividade com o levantamento de alguns porquês da necessidade de leis de amparo e proteção aos animais e à natureza.

Nessa etapa do trabalho, observamos que, sob um tema considerado importante pela sociedade, que é o respeito pela vida e liberdade das pessoas e dos animais, os alunos puderam exteriorizar algumas considerações com relação ao tratamento dado aos animais pelo ser humano, através dos tempos, o que propiciou uma discussão ética, verificada por nós, em sala de aula.

Assim vemos, outra vez, os conteúdos escolares sendo utilizados como instrumentos que levam os alunos a pensar e a decidir por uma sociedade mais justa.

Esse trabalho nos diz que ao considerarem o contexto histórico do circo e os sentimentos dos animais e das pessoas nas duas épocas estudadas, as professoras demonstraram uma preocupação com as questões éticas relacionadas aos direitos humanos e à preservação das espécies animais, utilizando essa preocupação como tema para ser discutido em sala de aula e as matérias como instrumentos para que o tema pudesse ser desenvolvido.

Verificamos, novamente, a presença de diferentes estratégias de ensino, conteúdos que não são comumente considerados para o trabalho pedagógico nas escolas e o trabalho com temas transversais, conforme nos indica MORENO (1998), na prática das professoras. Entendemos que elas, não abrindo mão dos conteúdos tradicionais de ensino, conseguem incorporar outros conteúdos que, acreditamos, são necessários para quem deseja a construção de uma sociedade democrática.

Em um outro projeto, denominado de “Jogos e Brinquedos com Sucata”, diferentes estratégias também foram usadas. Esse projeto nos chama a atenção por se tratar de uma proposta de trabalho que, trilhando caminhos semelhantes aos apresentados anteriormente, considerou o prazer das brincadeiras infantis.

O projeto tinha como objetivo oferecer aos participantes a aquisição dos conhecimentos escolares e, para isso, usaram como estratégia de trabalho o tema das brincadeiras infantis.

Logo após a formação dos grupos, atestamos que os alunos selecionaram os jogos que gostariam de organizar para posteriormente brincar. Essa seleção partiu de uma lista apresentada pelas professoras com sugestões de temas que, após a escolha, deveriam ser completados. Assim, os alunos tiveram que elaborar os mecanismos dos jogos, bem como as regras que orientariam os jogadores, conforme vemos na figura nº 19.

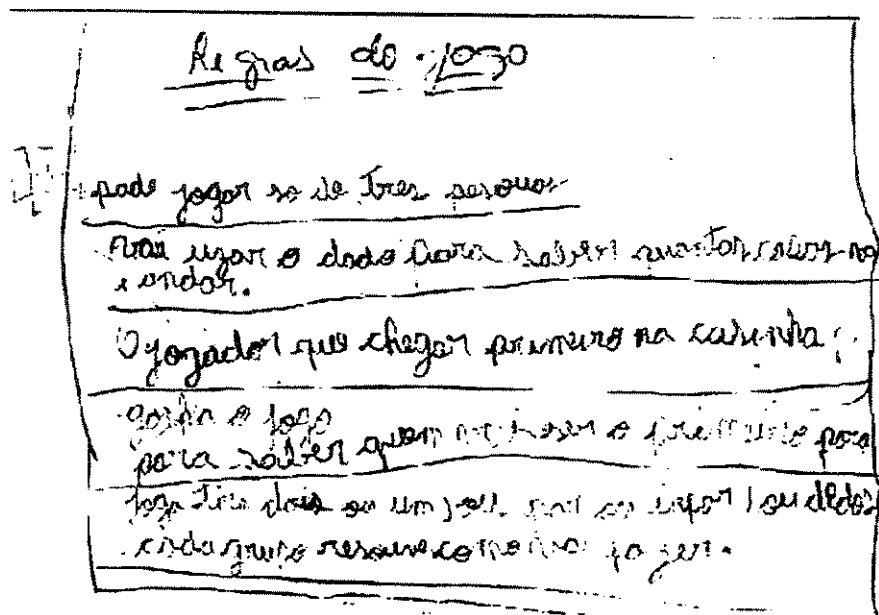


Figura nº 19

Como vemos, os alunos combinaram procedimentos de jogo, antecipadamente. Questionamos as professoras sobre os objetivos pretendidos com a elaboração das regras, afirmaram que assim, além de buscar minimizar os prováveis conflitos durante o jogo, dariam aos participantes uma maior autonomia nas decisões em grupo.

A forma de organizar as atividades a serem desenvolvidas, a partir de regras pré-estabelecidas, conforme verificamos na atividade acima, esteve presente antes de cada jogo ou de cada brincadeira. Acreditamos que essa forma de organização do trabalho pedagógico pode encontrar embasamento teórico/prático em uma das assessorias que, conforme já anunciamos, estava sendo desenvolvida naquela unidade de ensino. Essa relação é significativa, visto que, as professoras passavam por um processo de formação continuada que considerava a unidade entre a teoria e a prática pedagógica.

O fato das professoras lançarem mão de tais conhecimentos nas suas práticas, nos indica que tentam incorporar novas estratégias de ensino para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Além disso, percebemos a

preocupação em buscar formas democráticas para a resolução dos conflitos de sala de aula, contribuindo assim, com a construção de um espaço democrático de ensino.

No caso da linguagem matemática, esta esteve presente, através de uma nova forma de trabalho pedagógico, como podemos ver na atividade²⁰ do “Jogo dos Palitos” – figura nº 20.



Figura nº 20

A técnica do jogo era: um determinado número de varetas coloridas, quando soltas no chão, devem ser recolhidas uma a uma e os pontos somados, de acordo com o valor dado a cada cor, o maior número resultante da soma indica o ganhador do jogo. Nesse jogo, os alunos devem resolver determinadas sentenças matemáticas, a resolução dessas sentenças é que determina o ganhador do jogo.

Sua confecção teve início com a compra do material a ser utilizado, assim os alunos tiveram a oportunidade de utilizar os conteúdos da matemática na operacionalização do jogo e na compra das varetas e de todo o material a ser usado nos demais jogos. Vemos nesse trabalho a contextualização, de forma

²⁰ As figuras nº 21 e 22 retratam algumas situações de jogo, durante o desenvolvimento do projeto, e foram registradas pela pesquisadora nas observações feitas no mês de junho.

lúdica, do conhecimento matemático a ser apreendido. Entendemos que dessa forma as professoras buscaram facilitar o processo de aprendizagem tentando adaptar esses conhecimentos a uma linguagem acessível e de domínio dos alunos.

Outro jogo que consideramos significativo, por estar trabalhando conteúdos da matemática e o aspecto dos sentimentos, foi o “Jogo das Caretas”, conforme a figura nº 21.

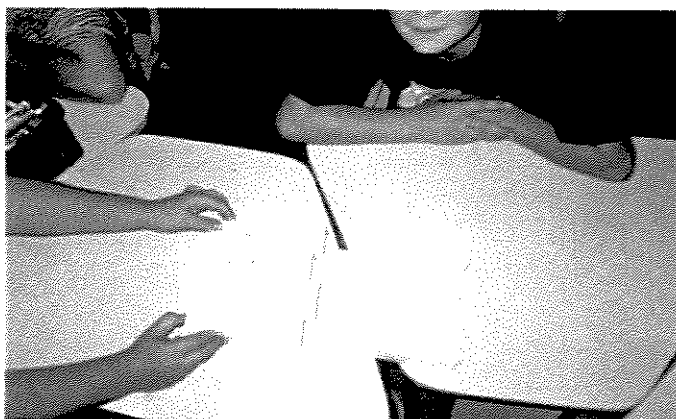


Figura nº 21

Para a construção dessa brincadeira, foi preciso a utilização de caixas vazias de tamanho pequeno, como as de pasta de dente e remédios, que seriam abertas e encapadas com papel colorido, pelos alunos. Para que pudessem encapar as caixas, deveriam comparar seu tamanho, realizando um trabalho com os conceitos da geometria, como cálculos da área e do perímetro de cada caixa.

Tendo que utilizar o sistema de medidas, seguido do recorte e da colagem, dependendo da idade/ciclo, verificamos que as necessidades de medida poderiam variar, desde a verificação das formas geométricas das caixas até o cálculo dessas formas.

Depois de montadas e encapadas as caixas, os alunos desenharam em cada lado dela, partes da face humana, como: olhos, boca, nariz, etc,

demonstrando algum tipo de expressão – tristeza, felicidade, raiva, ou outra -, à medida que manipulavam as caixinhas, formavam-se novos rostos e novas expressões. Acompanhando as “caretas” formadas, os alunos falavam sobre o sentimento exposto na figura.

Percebemos, durante as observações feitas, que essa atividade além de ser prazerosa para os alunos e para as professoras – porque, entre outros fatores, presenciemos um ambiente de trabalho harmonioso onde atividades escolares eram desenvolvidas com interesse e atenção -, apresentava perpassando transversalmente ao tema do projeto, conteúdos tradicionais de ensino e a questão dos sentimentos. Para nós, esse fato é significativo, acreditamos que dificilmente podemos ver, em nossas escolas, alunos trabalhando com sentimentos, expressando-os com o objetivo de discutí-los para compreendê-los de uma melhor maneira. Vemos nas professoras, outra vez, a preocupação de propiciar momentos de aprendizagens que não se limitam às aquisições tradicionais, mas as ampliam na tentativa de compreensão dos seres humanos.

Outra brincadeira que consideramos interessante foi o “Teatro das Sombras”. Nessa brincadeira, os alunos elaboraram uma peça de teatro, bem como criaram seus personagens. Esse teatro deveria ser construído pelos grupos de trabalho, ficando a critério deles a definição do enredo, o título da história, a divisão das falas pelo número de personagens, assim como a escolha dos responsáveis pela apresentação da peça teatral, conforme a figura n ° 22 que segue:

A HISTÓRIA DO LOBISOMEM

ERA UMA VEZ, UMA MENINA, CHAMADA CLARICE, QUE ESTAVA NO ESCURO DE UM CASTELO ASSOMBRADO, QUANDO DE REPENTE APARECEU UM LOBISOMEM. E COM MEDO, CLARICE GRITOU: — SOCORRO, ME AJUDE! E COMEÇOU A CORRER. O LOBISOMEM PELUDO, FALAVA: — ME DESCULPE, EU NÃO QUERO TE MACHUCAR.

APARECEU ^{então} UM CAÇADOR, QUE ESTAVA PROCURANDO O LOBISOMEM, PARA MATAR, PORQUE A PELE DO LOBISOMEM VALIA MUITO, ^E DAVA PARA FAZER ROUPA, SAPATO E MUITO MAIS. E PARA PEGAR O LOBISOMEM, ELE PENSOU: — JÁ SEI, VOU FAZER UMA ARMADILHA, VOU COLOCAR COCÔ DE GALINHA PARA ELE SENTIR O CHEIRO E ENTÃO VOU PEGAR O SAFADO.

O CAÇADOR FICOU EM CIMA DA ÁRVORE, ESPERANDO PARA PEGAR O LOBISOMEM, QUANDO ESCUTOU: **BUM** ERA O LOBISOMEM QUE TINHA CAÍDO NA ARMADILHA. E O CAÇADOR CONSEGUIU LEVAR O BICHO PARA A CIDADE, ONDE ENCONTROU UMA FADA QUE DISSE: — EU VOU TE SALVAR, PORQUE VOCÊ NÃO FIZ

MAL PARA NINGUÉM! E FEZ UMA MÁGICA: **PLIM** E DE REPENTE O LOBISOMEM SAIU DA GAIOLA E O CAÇADOR FICOU PRESO NA MESMA ARMADILHA.

E O LOBISOMEM ENCONTROU UM HOMEM QUE QUERIA TER UM AMIGO, POIS VIVIA MUITO SOZINHO, PORQUE A MULHER BRIGOU COM ELE, E DISSE: — VOCÊ QUER SER MEU AMIGO?

O ^{Homem} LOBISOMEM CONTEVE VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE, VIVENDO NA FLORESTA.

Suellen - Bruno - Lucas - *2005 - Bruno Silva*

Vemos que para esse trabalho foram utilizados os conteúdos da língua portuguesa, tendo presente a preocupação de que os alunos usassem corretamente travessões, parágrafos e pontuações. Entendemos que os conteúdos escolares foram considerados de maneira diferente daquela que comumente vemos nas salas de aula, porém as professoras conseguiram dar maior significado a eles, de modo que os alunos, além de participarem do processo de aprendizagem, tiveram a oportunidade de vivenciar os momentos lúdicos que o teatro nos oferece.

“A Corrida do Gato”, atividade demonstrada na figura nº 23, é outra estratégia diferente de trabalho pedagógico que achamos interessante.

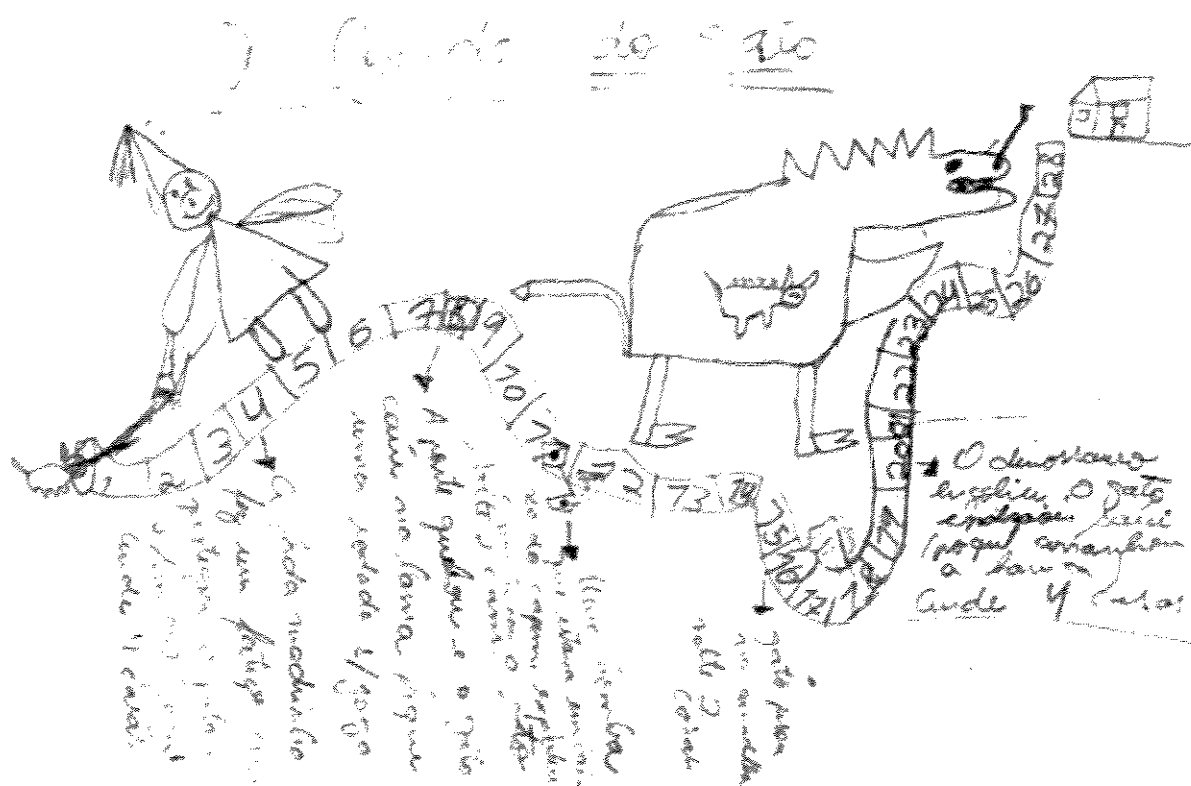


Figura nº 23

Para a realização dessa atividade, além dos alunos elaborarem o texto, que acompanhava o jogo, trabalhando o sistema numeral, vivenciaram momentos em que os sentimentos estavam presentes. Isto ocorreu quando o grupo discutiu questões relacionadas ao conteúdo do texto, que deu origem ao jogo e que estava relacionado aos medos infantis.

Vemos na figura nº 23, que os alunos construíram um jogo que falava de gatos, fadas e dinossauros e para que o gato pudesse chegar à sua casa deveria percorrer um caminho perigoso, pois lá estava um dinossauro que poderia comê-lo. Nesse jogo, a fada que estava presente, com certeza, ajudaria e com o jogo de dados que fazia parte da atividade, poderia salvar o gato dos possíveis perigos. Durante a sua confecção - que confirmamos - contou com os conteúdos da língua portuguesa como instrumento de trabalho, os alunos discutiam questões relacionadas aos seus medos como: o medo do escuro, de ficarem perdidos, ou o medo de morrerem, entre outros. O fato, para nós é importante, pois vemos que as professoras usaram uma nova estratégia de ensino que abre a possibilidade, para os alunos, de expressarem seus sentimentos conflitantes, contribuindo assim com uma formação humana mais consciente.

Finalizaremos a análise desse projeto com o jogo da “Trinhola,” porque nesse jogo, o que nos chamou a atenção foi o trabalho que envolvia questões da sexualidade humana. O jogo consistia na confecção de saquinhos de pano costurados, que serviriam de instrumento para conter determinados números, que deveriam ser jogados, contados e somados. O aluno que obtivesse a maior soma, seria o ganhador do jogo.

Nesse mesmo projeto, aprofundando o nosso olhar para a questão da sexualidade, vemos nas figuras nº 24 e 25 um menino e uma menina costurando os “saquinho de pano”, necessários para a construção do jogo que a atividade propunha²¹.

²¹A observação do desenvolvimento dessa atividade foi realizado no mês de maio. As fotografias foram tiradas pelas professoras..



Figura nº 25

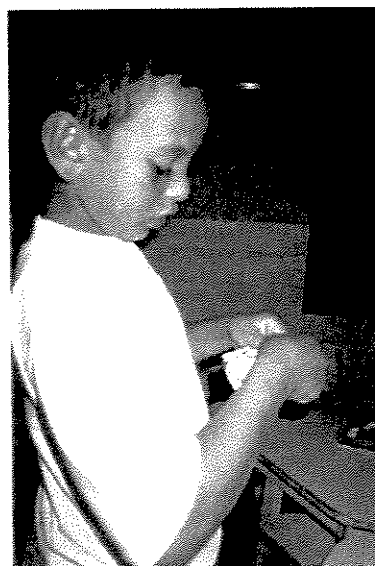


Figura nº 24

Entendemos que é constante a preocupação com as questões de gênero nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Sabemos que essas questões estavam sendo abordadas por assessorias específicas, conforme apontamos no início do nosso trabalho, assim ao verificarmos a presença delas na prática pedagógica observada -, acreditando que uma escola democrática deve aprender a lidar com as diferenças e desenvolver estratégias que levem as crianças a desejarem permanecer ali -, vemos que as professoras, mais uma vez, investiram esforços para desenvolver estratégias diferentes de ensino, em que conteúdos tradicionais e temas transversais estavam presentes e, além de contextualizadas, não apresentavam o conhecimento a ser adquirido pelos alunos, de modo fragmentado.

Vemos nessa nossa análise que as professoras ao considerarem a pedagogia de projetos nas suas práticas, abordam diferentes temas para o

trabalho com os conteúdos escolares e cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas. Nesse sentido com a ajuda de HERNÁNDEZ (1998) entendemos que quando a pedagogia considera projetos é possível verificamos essas questões na prática pedagógica.

Os temas escolhidos para os projetos eram de interesse dos alunos e isso fez com que se envolvessem efetivamente em sua realização. Consideramos esse fato como significativo e podemos verificar a confirmação da nossa afirmação nas colocações feitas pelos alunos durante as avaliações dos projetos. Assim temos:

Nome: <u>Helena de Aguiar de 2000</u> monique. sexo: <u>3ª idade: 9 anos</u> <u>Q. a professora foi legal de mais</u> <u>Eu a chei mais muito legal</u> <u>Eu gostei de plantar as plantas</u> <u>Eu gostei de a assistir filme</u> <u>Eu gostei da Trabalho</u>
Nome: <u>Lago Data 31/8/00 Sina 42</u> <u>idade: 10</u> <u>Leitura: 4 semanas na oficina de floricultura</u> <u>na oficina mais aprendemos que nunca</u> <u>mas aprendemos</u> <u>nas aulas mais a plantar e a cuidar</u> <u>que aprender a Jesus Cristo que são legais</u> <u>Cristo que mais que falar mas eu</u> <u>adorei a oficina mas o melhor um</u> <u>leigo ASS. 6/2000</u>

Figura nº 26

nome: Angela 2ª série: 3ª Fichas: 10

Eu Oficina

Eu gostei da oficina porque:

- Serve muitas brincadeiras.
- Serve lições legais.
- Nós trabalhamos com o livro.
- Somos assistir um filme e depois fazemos um trabalho.
- Somos na sala de informática.
- Fizemos grupos.
- Eu gostei de tudo.
- Da Iris e da Graucia e de toda mundo da Oficina.
- Eu adoro a oficina de Setembro.
- Eu quero vir dentro na oficina de Novembro.
- Eu adoro tudo.

Figura nº 27

Nome: Luana Data: 01/08/00 3ª série: 10 anos

Tema: "9 semanas de Oficina"

Na oficina eu aprendi muitas coisas: conhecer terra, desenhamos, pesquisamos, plantamos na horta e na terra, fomos na comunidade, desenhamos sobre o que plantamos, brincamos etc.

Eu adoro ir a oficina com a professora.

DATA: 01/08/00: O dia 3º 8 anos

Tema: Oficina

Na oficina nós aprendemos muitas coisas como: plantar, desenharmos, na oficina, na brincadeira, plantamos e também ensinamos a planta para plantar.

Eu gostei muito mesmo e também na plantação na jardinagem e no clã.

O Brincando fazemos a professora também deu uma história e uma folha para fazer uma lista.

O também na próxima eu vou ir e lá eu vou fazer uma festa de despedida.

Figura nº 28

Com essa forma de avaliação, não podemos deixar de comentar que as professoras aproveitaram o momento para ampliar o espaço escolar para a democratização do ensino. Apreciando outras avaliações feitas, entendemos que os alunos puderam expressar as suas opiniões, conforme temos nas figuras 26, 27 e 28. Eles, manifestam nos relatos o desejo de permanência nesse espaço de construção do conhecimento, afirmando que tem sido prazeroso o tempo em que lá permanecem, conforme se verifica: *“na oficina eu aprendi muitas coisas como: lemos textos, plantamos, pesquisamos (...) E também na próxima eu volto (...) eu quero vir de novo na oficina de novembro (...) mas eu adorei a oficina, mas acabou”*.

Através desses relatos, entendemos, também, que o empenho pessoal das professoras no desenvolvimento das atividades relacionadas aos projetos foi considerado positivo pelos alunos, o que, para nós, significa que elas conseguiram, com seu trabalho, sensibilizar os alunos para a aprendizagem.

Assim, partindo do princípio - apontado por MORENO (1998) e do qual concordamos -, aprender sempre requer um esforço, que pode ser vivido com muita satisfação, se o sujeito se sentir atraído pela ação, percebendo-a como algo prazeroso, acreditamos que as atividades desenvolvidas causaram prazer tanto para os alunos como para as professoras.

Pensamos que a estratégia do trabalho pedagógico através do desenvolvimento de projetos é uma maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática se apresentam pautados de modo a tornar significativa a relação entre o ensinar e o aprender (HERNÁNDEZ, 1998).

Finalmente, desejosos pela resposta a nossa pergunta sobre a possibilidade de transformação da prática pedagógica do professor, passaremos a desenvolver a próxima etapa do nosso trabalho.

1- 3 As mudanças na prática docente

Nessa terceira etapa da nossa pesquisa, procuramos observar se, durante

o ano 2001 - após um ano de participação na proposta de formação continuada, oferecida pela “Oficina de Talentos” e analisada nos itens anteriores - a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras em questão se mantém, quando retornam para desempenhar suas funções em salas regulares de ensino fundamental.

Tentaremos esclarecer melhor a situação, para essa análise. Assim, estamos considerando as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora Isis B. Scolari, com alunos de oito a nove anos - correspondente à terceira série do ensino fundamental, fase inicial – durante o ano letivo de 2001, no espaço escolar da E.M.E.F. Luiza Carvalho Pires, situada no município de Porto Feliz no Estado de São Paulo.

Quanto à professora Gláucia C. Castro consideramos o mesmo ano letivo, sabendo que desempenhou suas funções com alunos de seis a sete anos – primeira série do ensino fundamental - na instituição de ensino E.M.E.F Lucinda R. Ignácio, no município de Votorantin, situado na mesma região sul do Estado de São Paulo. Esclarecer melhor a mudança de localidade de trabalho dessa professora, sabemos que foi aprovada em concurso público para o cargo de professora efetiva nessa municipalidade, preferindo a mudança de sede porque essa escola situa-se em um local mais perto da sua residência.

Seguindo as determinações já anunciadas, no início do capítulo, para este momento de análise, dividiremos o item em dois sub-aspectos: a) a não fragmentação do conhecimento b) a busca por novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos escolares, a partir das relações teoria/prática.

Gostaríamos, porém de ressaltar que os pontos que aqui levantamos, devem ser vistos de maneira integrada, porque, para nós, se tratam de aspectos que se inter-relacionam na dinâmica das práticas escolares, mas, metodologicamente, com objetivo de visualizarmos mais detalhadamente as possíveis transformações ocorridas, organizamos os nossos estudos, considerando como distintos. Assim temos:

1-3-1 A não fragmentação do conhecimento

Neste primeiro sub-aspecto, buscamos verificar se as professoras Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, mantêm uma prática pedagógica que considera o princípio da não fragmentação do conhecimento.

Para iniciar essa etapa da nossa discussão, deixamos, mais uma vez, as próprias professoras relatarem²² suas experiências no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e os resultados obtidos com seus alunos e com elas próprias. Como se trata de duas professoras, iniciaremos analisando a prática da Prof^a. Gláucia C. Castro e, posteriormente, a da Prof^a. Isis B. Scolari.

“Nesse ano, estou com uma classe de início do ciclo fundamental, os alunos têm entre seis e sete anos. Como nessa escola, as professoras têm que desenvolver um projeto, denominado de “Um Novo Olhar”, e que já vem pronto da Secretaria de Educação do Município, resolvi iniciar, com ele, os primeiros contatos com as crianças. Mas, depois de um mês - como naquela época estávamos em um período em que todos falavam em economizar energia, e as crianças vinham com muitas perguntas sobre esse assunto, em busca das respostas - sugeri ao grupo que adaptássemos essas questões ao tema trabalhado pela escola e, decidimos juntos mudar o projeto. Assim, o nosso primeiro projeto, o que foi definido pelo nosso grupo de trabalho, se chamou de “Um novo Olhar Sobre o Consumo de Energia”. Tentei adaptar os pontos turísticos da cidade, que no caso fala da cachoeira que tem na cidade aos porquês de se economizar energia. Com esse projeto, trabalhamos os conteúdos da língua portuguesa em situações como quando o grupo decidiu elaborar cartazes em busca da conscientização para se evitar o desperdício de água, quando construímos algumas palavras que fossem relacionadas à economia de energia

²² Esses relatos foram coletados durante as reuniões pedagógicas realizadas na sala de aula na hora do recreio ou no final do dia. Nessas reuniões, as professoras contavam a pesquisadora como estavam desenvolvendo as suas atividades pedagógicas – relatavam acontecimentos que consideravam significativos -, enfim ficava ao critério da professora a abordagem dos aspectos que desejasse falar. Em determinados momentos, a pesquisadora, em busca de maiores detalhes, lançava uma pergunta esclarecedora. Algumas situações relatadas foram efetivamente observadas em sala de aula. Os relatos foram gravados e posteriormente transcritos, no entanto as professoras não tiveram acesso às transcrições.

para escrever bilhetes, fizemos recortes e colagem. Os conceitos matemáticos estavam presentes também, pois era preciso contar as palavras, calcular as proporções dos cartazes, verificar gastos nas contas de luz, e trabalhamos com figuras geométricas na confecção de maquetes. A história e a geografia, quando pesquisamos sobre a cidade e as ciências, quando surgiam questões relacionando poluição dos rios e mares. Trabalhamos também a pluralidade cultural, os sentimentos em vários momentos, como quando desenvolvemos atividades que pediam para eles explicarem o que estavam sentindo quando viam um rio poluído ou quando concluimos que economizar é trabalho de uma sociedade toda. Trabalhei com os conteúdos todos juntos.”(Profª Gláucia C. Castro, 05/2001)

Como vimos, os dados relatados acima, nos trazem idéias de como essa professora tenta adaptar a sua prática às exigências da instituição e os interesses da classe, não fragmentando o conhecimento a ser adquirido pelos alunos ao mesmo tempo em que considera conteúdos diferentes de ensino. Algumas atividades relatadas pela professora foram verificadas por nós durante as nossas observações, assim podemos dizer que o relato contempla situações que realmente ocorreram.

Através desse relato, parece-nos, com clareza, que a professora além de desenvolver uma prática pedagógica articulando os conhecimentos escolares de modo não fragmentado, considera, também, como forma de articular os conhecimentos a serem apreendidos, a pedagogia de projetos indicada por HERNÁNDEZ (1998), ficando evidente a sua preocupação em perpassar transversalmente ao tema proposto, os conteúdos tradicionais e outros aspectos como os relacionados aos sentimentos, a pluralidade cultural, entre outros.

Percebemos, também, que a professora, ao harmonizar os interesses da escola e dos seus alunos, busca a participação do grupo de alunos nas suas decisões. Assim, em conjunto, decidiram dar um novo rumo ao trabalho em sala de aula. Para nós, essa ação indica que as decisões relacionadas às aulas são

divididas com o grupo, deixando de ser o professor o único a dirigir as atividades a serem realizadas. Nesse sentido, temos que para HERNÁNDEZ (1998) isso é possível, pois, quando se faz a opção pelo uso da pedagogia de projetos, os docentes ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pelas atividades que se realizam em sala de aula, mas também o grupo de alunos tem alto nível de participação.

Vemos em seu relato e confirmamos que a professora desenvolve um trabalho pedagógico em que as matérias escolares são instrumentos, que buscam a compressão dos problemas que o tema da falta de energia indicava, conforme a citação: *conteúdos da língua portuguesa em situações como quando o grupo decidiu elaborar cartazes em busca da conscientização para se evitar o desperdício de água, (...)*. Assim, entendemos que mantém-se a ótica da transversalidade, indicada por MORENO (1998), na prática da professora.

Conforme relatado e de fato observado por nós, a professora apresenta em sua prática, a busca por atividades relacionadas à realidade educacional. Entendemos que a concretude das atividades se dava no significado que os temas do projeto poderiam trazer. Ou seja, a professora buscou para tema de seu trabalho pedagógico, um aspecto presente na realidade dos alunos - a falta de energia - que, de fato estava ocorrendo em todo o nosso país, naquela época do ano.

Entretanto, o que nos chamou a atenção, no trabalho pedagógico dessa professora, foi o fato de estar trabalhando com uma classe de início de ciclo - que verificamos tratar-se da etapa de alfabetização - utilizando a pedagogia de projetos que, atestamos, levaram a grande maioria dos alunos e alunas ao aprendizado da leitura e da escrita ao final do ano letivo -, abrindo mão dos caminhos tradicionais de alfabetização, como a utilização de cartilhas ou outra sistemática que implicasse em uma seqüência definida de etapas de trabalho.

Verificamos que de fato a maioria dos alunos, desde a metade do ano, já escrevia pequenos textos, e à medida em que o ano letivo prosseguia percebemos que o domínio da escrita se intensificava. Para nós, a professora desenvolveu, com seus alunos, uma forma não ordenada na aquisição do conhecimento -

questão, segundo HERNÁNDEZ (1998), possível de ser trabalhada na escola se considerarmos a pedagogia de projetos. Trabalhou também os conteúdos escolares sob a ótica da transversalidade apontada por MORENO (1998), sem organizá-los em função de referências rigidamente preestabelecida. Assim, vemos, nessa ação pedagógica, o trabalho com o conhecimento sistematizado pautado sob o princípio da não fragmentação do conhecimento.

Conforme o trabalho apresentado acima, verificamos outros momentos em que o conhecimento a ser adquirido não se apresentava de forma fragmentada.

“Nosso segundo projeto foi “Direito e Deveres das Crianças”. Nesse projeto, nós trabalhamos as questões relacionadas à cidadania. Os conteúdos da linguagem do português estavam bastante presentes em situações como: leitura, pesquisas e na construção de pequenos textos, pois nessa etapa do trabalho, eles já sabiam ler e escrever. Trabalhamos também conceitos matemáticos nos vários momentos em que o projeto pedia, como quando na elaboração de poesias, calculamos o número de estrofes ou na divisão de tempos. Usamos bastante as figuras geométricas e também resolvemos alguns problemas que as pesquisas apresentava; a toda hora estávamos trabalhando com a matemática. Trabalhei a história, a geografia, quando foi preciso localizar o tempo histórico de determinados fatos relacionados às crianças. Como pretendia trabalhar com sentimentos e com a ética, percebi que nesse tema, eu teria um bom espaço. À medida em que trabalhávamos os direitos, eu trabalhei com alguns conceitos relacionados a direito, dever, amizade, responsabilidade, amor, tristeza, respeito ao próximo e outros sentimentos. Foi um projeto longo e terminamos o trabalho quase no final do ano. Uma atividade dava origem a outras e assim íamos, por isso é que foi longo. O meu objetivo era a realização de atividades que, transversalmente, estivessem presentes os conteúdos de ensino.” (Profª Gláucia C. Castro 11/2001)

Através desse relato, podemos identificar a manutenção dos princípios da

pedagogia de projetos. Vemos como tema central do projeto os direitos e deveres das crianças, e perpassando transversalmente ao tema escolhido, os conteúdos de ensino, conforme nos indica MORENO (1998). Verificamos outra vez que o conhecimento não se apresenta fragmentado, pois, a partir de um tema que acreditamos contribui para o desenvolvimento da cidadania e da democracia, foram sendo incorporadas as matérias escolares.

Durante o desenvolvimento do projeto, atestamos que os conteúdos de ensino trabalhados, foram considerados de forma não linear, conforme relatado acima, não sendo esquecidos aspectos como os relacionados à ética e aos sentimentos. Percebemos, também, que a professora pretendia trabalhar com os mesmos, vendo no tema do projeto um bom espaço para serem considerados.

Entendemos que o trabalho com tais temas não aconteceu por casualidade, mas, foi planejado para serem considerados durante o desenvolvimento do projeto. Esse fato é significativo quando se pretende a construção de uma escola democrática, indicando que a professora mantém, na sua prática, a preocupação com questões sociais importantes.

Percebemos na afirmação: *foi um projeto longo e terminamos o trabalho com o último direito, quase no final do ano. Uma atividade dava origem a outras e assim íamos, por isso é que foi longo*, a indicação de que o trabalho pedagógico configurou-se a partir de uma previsão, de uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilita a sua compreensão. Assim, a professora levou em conta o fato de que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ser modificada na interação com a classe. Entendemos que essa condição, presente na pedagogia que considera a ótica da transversalidade indicada por MORENO (1998) e nos projetos de trabalho, mantém-se presente na prática desenvolvida pela professora.

Vejamos agora o relato da professora Isis B. Scolari, que trilhou um caminho semelhante, porém em outra instituição escolar:

“Iniciei o ano com a terceira série, trabalhando com o “Projeto Social

Esmola". Com esse projeto, eu pretendia dar a oportunidade aos alunos de vivenciarem momentos em que pudessem entrar em contato com algumas questões sociais, como as relacionadas à fome, à existência dos meninos de rua, às drogas e outras como: será que a esmola resolve os nossos problemas sociais? Quais seriam as alternativas que poderíamos propor para essas questões?

Para resolver esses problemas, utilizamos os conteúdos escolares. Dei muita atenção aos conteúdos de português e da matemática. O português, porque considero que existem muitas dificuldades nessa área do conhecimento, assim, trabalhamos esses conhecimentos nas pesquisas, na escrita de textos, na leitura dos trabalhos. A gramática estava sempre presente junto com a construção dos textos, que eram necessários para responder as perguntas do projeto e, era de responsabilidade deles a correção. Eles procuravam no dicionário, consultavam o grupo e quando não sabiam, discutíamos juntos. A matemática, quando foi necessário entender alguns cálculos, que as pesquisas apresentavam, como os relacionados ao número de crianças de rua, número de projetos pesquisados que atendem essas crianças, bem como as despesas que esses projetos têm com a alimentação. Daí entramos em ciências e trabalhamos questões sobre quantidade de alimento que cada criança deve consumir, para não ficar desnutrida, higiene com a alimentação – a matemática voltou a ser trabalhada nos cálculos com a alimentação -. Trabalhei os conteúdos da história e da geografia, quando discutimos e pesquisamos algumas causas da pobreza e localizamos no mapa os pontos onde se pedem mais esmolas. Também trabalhei com a ética e sentimentos quando levantamos alguns pontos relacionados à exploração de menores. Elaboramos também algumas regras para o trabalho. Foi muito legal esse projeto, tanto que na avaliação feita por eles, todos escreveram que gostariam de trabalhar assim até o final do ano. Eu já tinha decidido trabalhar assim, e com a aceitação deles, acho que ficará mais fácil." (Isis B. Scolari, 04-2001)

Decidimos iniciar a nossa discussão por esse relato, por se tratar da

primeira atividade desenvolvida pela professora, na classe regular. Através desse relato podemos verificar a presença do princípio da não fragmentação do conhecimento, na prática pedagógica desenvolvida. Vemos, também, que perpassando ao tema do projeto, estão os conteúdos tradicionais de ensino e outros como a ética, aspectos relacionados aos sentimentos, entre outros.

Para nós, o relato feito pela professora demonstra sua preocupação em abordar os conteúdos regulares, afirmando que deu muita atenção aos conteúdos de português e matemática. Assim, entendemos que essa professora, mesmo diversificando a sua prática, se mantém atenta aos conteúdos clássicos de ensino que, sabemos, são causa de dificuldades no processo de aprendizagem.

Através desse relato, percebemos que o projeto escolhido pela professora considerou uma questão social – a da pobreza - que acreditamos ser muito importante, devendo ser discutida pela sociedade na tentativa de refletirmos criticamente sobre suas causas. Entendemos que a concretude do tema facilitou a aprendizagem, podendo também contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, em que os problemas são discutidos pela comunidade, em busca das melhores soluções.

Atestamos que a professora realmente usou um caminho interessante para organizar o trabalho pedagógico e o tema do projeto, de modo não fragmentado, foi o fio condutor de outras atividades que também consideravam questões pertinentes à nossa realidade e que, respondidas, deram a oportunidade de desenvolvimento de algumas atitudes sociais mais conscientes. Assim, entendemos que estava presente na prática da professora a ótica da transversalidade indicada por MORENO (1998).

Seguindo a mesma lógica do trabalho apresentado acima, temos outros relatos que acreditamos demonstram a manutenção de uma prática que não fragmenta o conhecimento. Temos mais dois projetos, entre outros, que segundo a professora, partiram da vontade do grupo e foram acolhidos por meio de votação:

“O projeto “A Vida de Monteiro Lobato” pretendia levar os alunos a pesquisar a vida e as obras desse escritor. Para isso, os conteúdos escolares foram sendo utilizados na medida em que precisávamos responder aos desafios do projeto. Fizemos muitas pesquisas, estudando os personagens criados por ele. As crianças leram algumas histórias como as do Sítio do Pica Pau Amarelo. Fizemos adaptações de textos com personagens próprios. Trabalhamos a história e a geografia quando durante as leituras surgiam necessidades de esclarecer a época, e depois eu tentava puxar aquela época histórica para os tempos atuais. Trabalhamos com ciências em vários momentos, como quando fizemos algumas experiências conforme as feitas pela “Cuca”. Trabalhamos com os conteúdos da ética, em vários momentos, como quando discutimos a necessidade de atitudes de respeito para com o colega, e decidimos as regras dos grupos de trabalho. As crianças participaram de todas as atividades, cada uma no seu tempo e, acredito que gostaram muito que até pediram para repetir o tema das histórias infantis. (profa. Isis Beatriz Scolari, 07/2001)”

“Para mim, a produção escrita na escola é uma das facetas mais importantes. Juntamente com a leitura, que vejo como competência de se ler e compreender o lido e não apenas codificá-lo, formam a base de toda acumulação do conhecimento que o indivíduo deve ter. Mas, para que aconteça e se desenvolvam de forma significativa e importante, a leitura e a escrita devem ter um caráter prazeroso. Buscando esse prazer, vi na escolha pelos alunos do tema das histórias em quadrinhos para um projeto, um desafio para mim. Não conhecia muito sobre esse assunto, no entanto, pretendia respeitar a escolha da turma. Mesmo assim, iniciei os trabalhos. Esquematizei os aspectos do conhecimento que desejava abordar e fui desenvolvendo o trabalho. Os conteúdos de português estavam presentes a todo momento, como durante as pesquisas em busca de informações de como se faz uma história, nas leituras e interpretações, nas construções de histórias em quadrinhos. A matemática esteve presente em pesquisas realizadas para sabermos as histórias mais lidas e, assim, trabalhei

frações, porcentagem, numeração decimal. Trabalhei o meio ambiente através de historinhas criadas pelos alunos, questões sobre a sexualidade, quando os alunos tentavam definir o que significava um super-homem e as meninas uma super-mulher. Todos os alunos trabalharam, ninguém ficou sem desenvolver seus trabalhos, cada um encontrou um espaço no projeto e aprenderam muitas coisas".(Profª. Isis B. Scolari, 10/2001)

Como vemos, os temas desses projetos nos mostram que professora Isis B. Scolari teve a preocupação em desenvolver um trabalho que promovesse condições favoráveis para o aprendizado dos seus alunos. Conforme relatado acima, - o que foi realmente verificado durante as nossas observações - os conteúdos escolares foram considerados como instrumentos necessários para o entendimento da vida e das obras do escritor Monteiro Lobato e do processo da leitura das histórias em quadrinhos.

Nessas transcrições vemos que a professora mantém a não fragmentação do conhecimento, e repete-se a indicação de que o trabalho pedagógico configurou-se a partir de uma previsão, de uma estruturação prévia, mas não rígida, dos conteúdos, que buscava facilitar a visualização desse trabalho.

Os temas escolhidos para os dois projetos: o da vida de Monteiro Lobato e o das histórias em quadrinhos, eram do interesse dos alunos, pois presenciamos que participavam ativamente de todas as atividades desenvolvidas. O trabalho com conteúdos da literatura, baseado nas histórias de Monteiro Lobato, foi um tema bem aceito pelo grupo, e ao seu final, conforme relatado e observado, os alunos pediram pela continuidade do tema das histórias, motivando o grupo para o projeto seguinte. Para nós, esse fato demonstra que, quando consideramos estratégias diferentes de ensino, não é preciso abrir mão do prazer em aprender e dos conteúdos tradicionais de ensino.

Percebemos, nessa prática, a manutenção da presença do conhecimento sistematizado sendo associado ao cotidiano dos alunos. Em ambos os projetos foi verificado durante as nossas observações que os conteúdos de ensino serviram de ponte para a realização de leituras prazerosas.

O fato de a professora afirmar que não domina o tema escolhido, presente no segundo relato, dizendo que seria um desafio ao seu desenvolvimento, nos leva a pensar que, para desenvolvê-lo foi preciso, por parte dela, a realização de estudos e pesquisas complementares indicando assim que a atitude interdisciplinar está presente na sua ação pedagógica. Fazemos essa afirmação contando com o apoio de FAZENDA (1995) quando afirma que o professor que apresenta atitudes interdisciplinares mostra o gosto por conhecer, assim vemos com grande interesse essa busca pelo conhecimento apresentada pela professora.

Vemos, também, através do relato e observado por nós, que na prática da Prof^a. Isis, as decisões são tomadas pelo grupo de trabalho, indicando a manutenção de uma postura em que o diálogo atua como âncora do processo de aprendizagem, condição que, conforme a mesma autora, está presente quando o professor considera a ação interdisciplinar.

Entendemos que a professora Isis mantém na sua prática pedagógica o princípio que considera as diferentes possibilidades e interesses dos alunos, sem fragmentar o conhecimento. Observamos que planejou a atividade de modo que os alunos tivessem a oportunidade de participação em todas as etapas do trabalho, conforme verificamos na afirmação e confirmamos: *Todos os alunos trabalharam, ninguém ficou sem desenvolver seus trabalhos, cada um encontrou um espaço no projeto e aprenderam muitas coisas*, condição que HERNÁNDEZ (1998), afirma ser possível quando se considera a pedagogia de projetos.

Mais uma vez, vemos um trabalho pedagógico que retira as disciplinas científicas de suas torres de marfim (MORENO, 1998), deixando-as impregnar-se de vida cotidiana, sem que isso, de forma alguma, pressuponha renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis, se pretendemos democratizar o processo educacional.

1-3-2 A busca por novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos escolares, a partir das relações teoria/prática.

Lembramos que nessa etapa do trabalho estamos tentando verificar se as transformações, que ocorreram no ano anterior mantêm-se na prática desenvolvida pelas professoras, quando retomam suas funções em classes de ensino regular. Pretendemos nesse sub-aspecto identificar a presença do princípio da busca por novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos, na ação pedagógica desenvolvida. Conforme já anunciado, para nós, buscar novas estratégias pedagógicas é apresentar uma nova alternativa de trabalho, mantendo os conteúdos tradicionais de ensino e incorporando conteúdos que comumente não são considerados nas escolas.

Iniciamos a nossa análise com o trabalho pedagógico desenvolvido pela Prof^a. Gláucia. C. Castro, em seguida analisamos as ações apresentadas pela Prof^a. Isis B. Scolari.

Deixemos que a prof^a. Gláucia relate²³ a sua experiência sobre uma atividade que consideramos interessante e que foi desenvolvida durante o projeto de trabalho denominado de “Um Olhar sobre o Consumo de Energia”.

“Para trabalhar a matemática, pedi para que as crianças trouxessem as contas de energia que seus pais pagam. O objetivo era que eles percebessem que a gente paga com dinheiro pela energia. Na verdade, eu queria que eles soubessem que existe um outro tipo de leitura, uma que a gente lê e é por números, – a linguagem numérica. Fomos até o relógio de força da escola para eles perceberem que quanto mais gasta, mais rápido ele roda. Fizemos problemas relacionados à quantidade de voltas e o gasto. Pedi que observassem na casa deles, junto com seus pais, o relógio de força e trouxessem para a escola

²³ Para a realização desse projeto, e dos outros que a professora Gláucia desenvolveu, não foi feita opção pela elaboração de um livro de registro, contendo as atividades desenvolvidas pela classe, conforme procedimento usado no ano anterior. A professora alegou que a escola em que estava trabalhando, nesse ano letivo, não tinha o material básico para que pudessem organizá-lo. Assim, as atividades desenvolvidas foram registradas nos cadernos pelos alunos. Algumas atividades do caderno não puderam ser registradas pelo recurso da fotografia (as fotos ficaram ilegíveis) desse modo contamos com a opção dos relatos das atividades e algumas fotografias de atividades tiradas pela pesquisadora ou pela professora. A pesquisadora, no entanto, esteve presente observando algumas atividades que foram relatadas e/ou fotografadas. O relato acima foi coletado no mês de julho, quando esse projeto já havia terminado.

os valores numéricos que os marcadores indicavam. Com esses dados, fiz uma adaptação às quantidades numéricas que eles já conheciam, problematizando muitas questões relacionadas a gastos. Eles pesquisaram também em folhetos de propaganda os eletrodomésticos e a quantidade de energia que gastam, elaboramos uma lista daqueles que consumiam menos energia. Depois, eu trouxe uma lista, que peguei do jornal, contendo os gastos domésticos com energia. Foi muito legal, pois fizemos problemas para saber quanto gastaria um banho demorado, passar roupas todos os dias e outras coisas. Discutimos o porquê dessa necessidade de economia, como as hidrelétricas são construídas e como produzem energia, as condições para se construir hidroelétricas no Brasil, outros tipos de usinas que produzem energia e fizemos algumas maquetes de hidrelétricas, entre outras atividades. Escrevemos pequenos relatórios contando as atividades feitas. Foi um projeto que deu para trabalhar com a história, geografia e, ciência,s e os alunos gostaram muito e estavam muito interessados. O trabalho foi todo discutido em grupo e, no seu final, elaboramos um livrinho com dicas para se economizar energia". (profª. Gláucia C. Castro, 07/2002)

Como vemos, essa professora buscou uma nova estratégia de trabalho pedagógico para tratar dos conteúdos de ensino. Sob o tema da falta de energia conseguiu desenvolver uma prática em que os conteúdos escolares foram considerados instrumentos para a aquisição de outros conhecimentos. O relato é significativo, pois a professora afirma que abordou o tema de tal modo que, pudemos verificar, propiciou aos alunos a oportunidade de participação ativa em um problema social.

Através do relato e de nossas constantes observações em sala de aula, observamos que os alunos realmente tiveram a oportunidade de se apropriarem de conteúdos tradicionais como o do português, das ciências, da história, da geografia e o da matemática, que contextualizados em uma problemática do dia-a-dia, mantiveram o grupo interessado no assunto e participando de todas as atividades.

Como exemplo²⁴ dessa participação, temos na figura nº 29 - que segue -, alunos desenvolvendo conceitos relacionados à geometria, enquanto se dedicam à construção de uma maquete, em busca de um entendimento melhor das questões relacionadas à energia.



Figura nº 29

Para a realização dessa atividade, a professora relatou que os alunos fizeram uma visita às principais fontes de energia de sua cidade, além de realizarem pesquisas, em livros e revistas, buscando figuras e palavras que se relacionassem ao tema. Após essa etapa, verificamos que os alunos produziram pequenos textos usando o material coletado.

Na figura nº 29, temos alunos organizados em pequenos grupos desenvolvendo um trabalho que considera conhecimentos relacionados aos conteúdos tradicionais, entre outros, sendo abordados a partir da necessidade real de se economizar energia. Vemos que mantém-se na prática dessa professora a preocupação pelo desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, assim foi dada aos alunos a oportunidade de buscarem o conhecimento em espaços além daqueles restritos à sala de aula.

Uma questão que consideramos importante nesse projeto, atestada por nós e que gostaríamos de salientar, foi a intencionalidade da professora em

²⁴ As fotografias foram tiradas pela pesquisadora durante as observações do trabalho pedagógico.

trabalhar as questões relacionadas à conservação do meio ambiente, usando para isso os conteúdos de ensino como instrumento do trabalho pedagógico. Entendemos que essa forma de trabalho considerou as indicações de MORENO (1998) e pôde contribuir com a construção de uma escola que se preocupa em discutir os problemas sociais, propiciando aos alunos uma formação mais consciente.

Dentro desse mesmo projeto de trabalho, observamos outras situações em que a professora buscou estratégias diferentes para o trabalho com os conteúdos escolares. Assim temos:

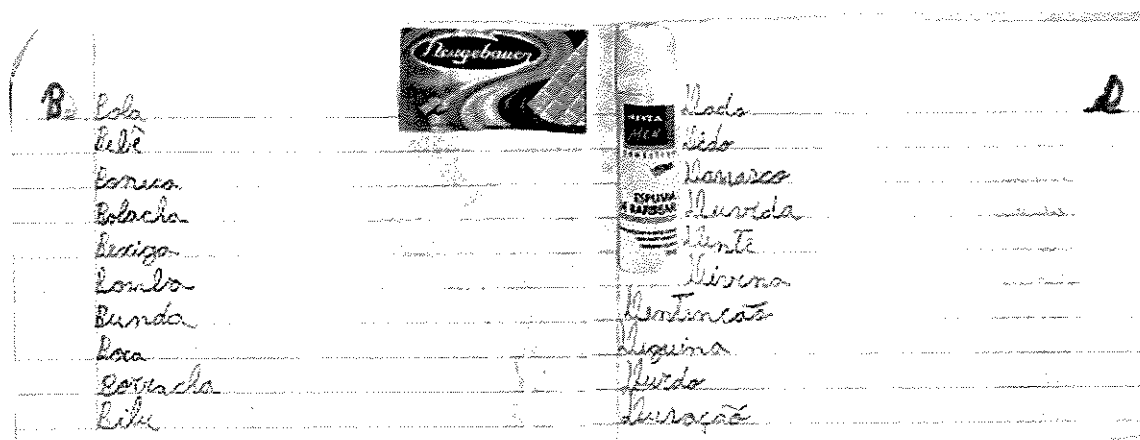


Figura nº 30

Inseto.
 Se a gente não cuidar da natureza a natureza
 vai se acabar mais se a gente cuida vai ser outro
 caso se a gente não cuidar a gente vai ficar sem
 água sem comida sem frutos sem peixes nos rios
 sem alimentos sem flores sem arvore sem sol
 sem lua sem vida sem respirar
 e se a gente cuida a gente tem vida
 por isso cachoeiras sol bela água arvore
 vida borboletas girassóis lagos plantas
 anara ~~avore~~ ~~avore~~ tartaruga baleias plantas
 enfim tudo isso abençoado

KAROLINE
 LUCAS
 LETICIA
 JOSÉ

Figura nº 31

Na figura nº 30, temos a confecção de um mini-dicionário, feito no início do ano letivo e que servia, junto com o dicionário oficial da língua portuguesa, de material de auxílio para a produção de textos. Já na figura nº 31, vemos um texto, elaborado coletivamente, em que a discussão central focaliza a conservação do meio ambiente.

Em nossas observações, verificamos que a decisão pela elaboração do dicionário partiu da dificuldade que os alunos apresentavam na hora que tentavam escrever textos sobre atividades desenvolvidas. Conforme afirmação, feita pela professora, como os alunos se encontravam na fase inicial de

alfabetização, apresentavam problemas de escrita. Assim, foram questionados por ela sobre qual poderia ser uma possível solução para amenizar tal fato. Como forma de solução decidiram que seria bom se cada aluno tivesse um pequeno dicionário de bolso contendo as palavras já estudadas por eles. Partiram desse modo, para a elaboração do pequeno dicionário, e, para isso, se organizaram em pequenos grupos de trabalho.

Consideramos a atividade descrita acima como uma nova estratégia de trabalho, apesar de sabermos que a montagem de pequenos dicionários é uma técnica pedagógica vista nas escolas. Porém, ela se diferencia das demais, pelo fato de ter sido considerada, pelos alunos, como necessária para a resolução de um problema que a classe apresentava e também porque dificilmente vemos alunos decidindo de forma coletiva a necessidade de se ter um dicionário como suporte para a escrita. Outra diferenciação está na condução do trabalho feita pela professora que ao questionar os alunos sobre possíveis soluções a serem tomadas, levou o grupo a pensar e agir coletivamente.

Com relação à figura nº 31, temos a construção de um texto coletivo que considera os conteúdos do português e outros, como os relacionados ao meio ambiente perpassando transversalmente o tema do projeto apresentado.

Nessas atividades vemos que a professora continua a manter na sua prática de ensino algumas preocupações, presentes na sociedade atual, entretanto, como pudemos constatar, não abre mão dos conteúdos de ensino necessários para a construção de uma sociedade, democrática.

A elaboração de textos coletivos²⁵ esteve presente em outros momentos, como por exemplo, quando, em nossas observações, verificamos que, mobilizados pela idéia da conservação da natureza, organizavam seus textos, apontando uma solução para a falta de energia. Como podemos ver na figura que segue.

²⁵ As fotografias que originaram as figuras nº 32, 33, 34 e 35, foram tiradas pela pesquisadora durante as suas observações nos meses de maio e junho.

Texto: *O domo e a família*
 Era uma vez um homem que era muito mau
 e roubava na floresta mas prometia para sua
 mulher que não ia matar os animais e não
 cortar mais uma árvore mas no que chegou
 na floresta e cortou as árvores,
 e matou os animais no que ele foi
 embora o marido viu o rio poluído os
 animais morrendo mas ele limpou
 tudo limpou o rio cuidou dos
 animais mas ele não tem mais
 sua família e ele diz ele encontrou
 a sua família.
 Autora: Alana - Rafael
 Alana - Alana

Figura nº 32

Outra vez, temos a preocupação da professora em desenvolver uma prática que discute os problemas sociais, buscando sugestões do grupo para a sua solução. Essa é, para nós, uma nova estratégia de trabalho pedagógico, que considera os conteúdos relacionados às temáticas ambientais e amplia essas questões, pedindo aos alunos que apontem soluções. Entendemos que essa situação é possível, pois a professora considera e conduz seu trabalho sob a ótica dos temas transversais apontada por MORENO (1998), e assim, vemos os

conteúdos de ensino como algo necessário para se viver em sociedade.

Para nós, a atitude da professora, quando busca com seus alunos uma solução para problemas sociais em forma de atividade a ser resolvida, indica que ela procura desempenhar o seu papel, atuando de forma diversificada, considerando a formação para a cidadania.

O trabalho pedagógico que contempla novas estratégias e argumentos para a exploração dos conteúdos de ensino foi verificado, também, em atividades como as apresentadas pelas figuras nº 33 e 34.

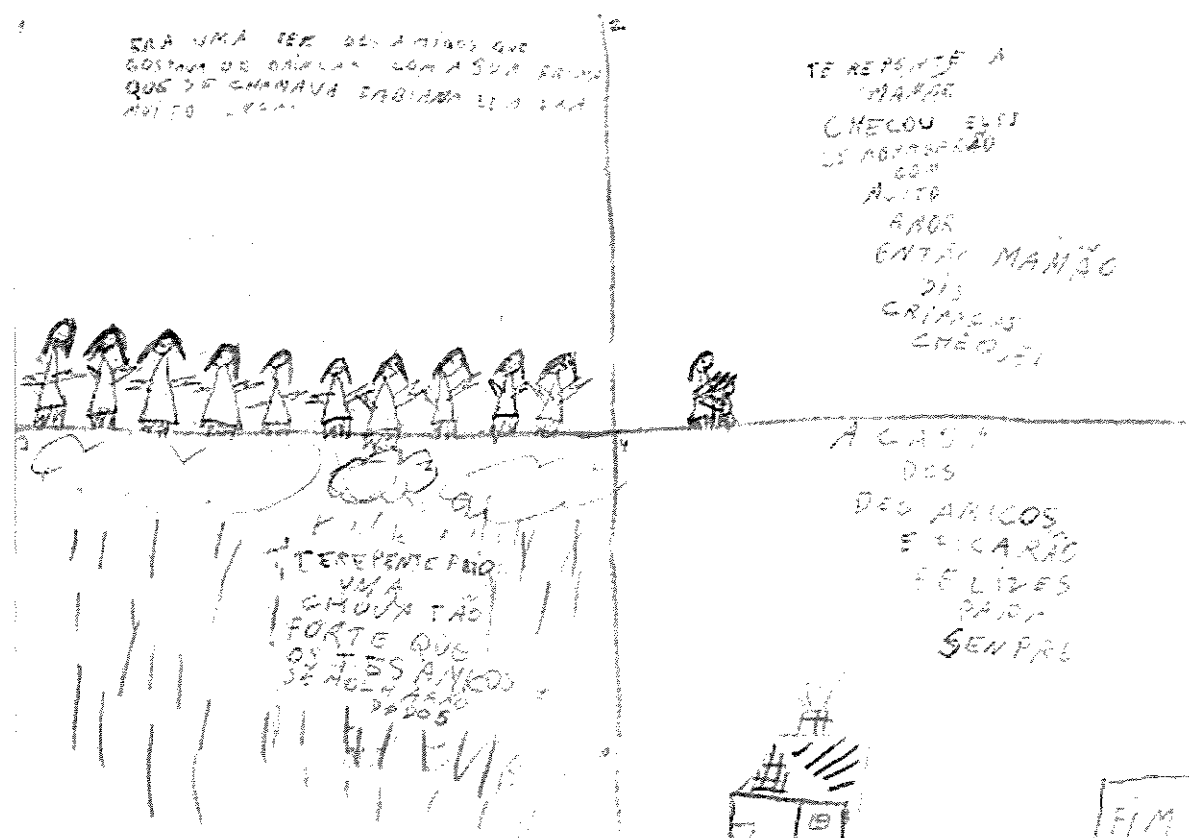


Figura nº 33

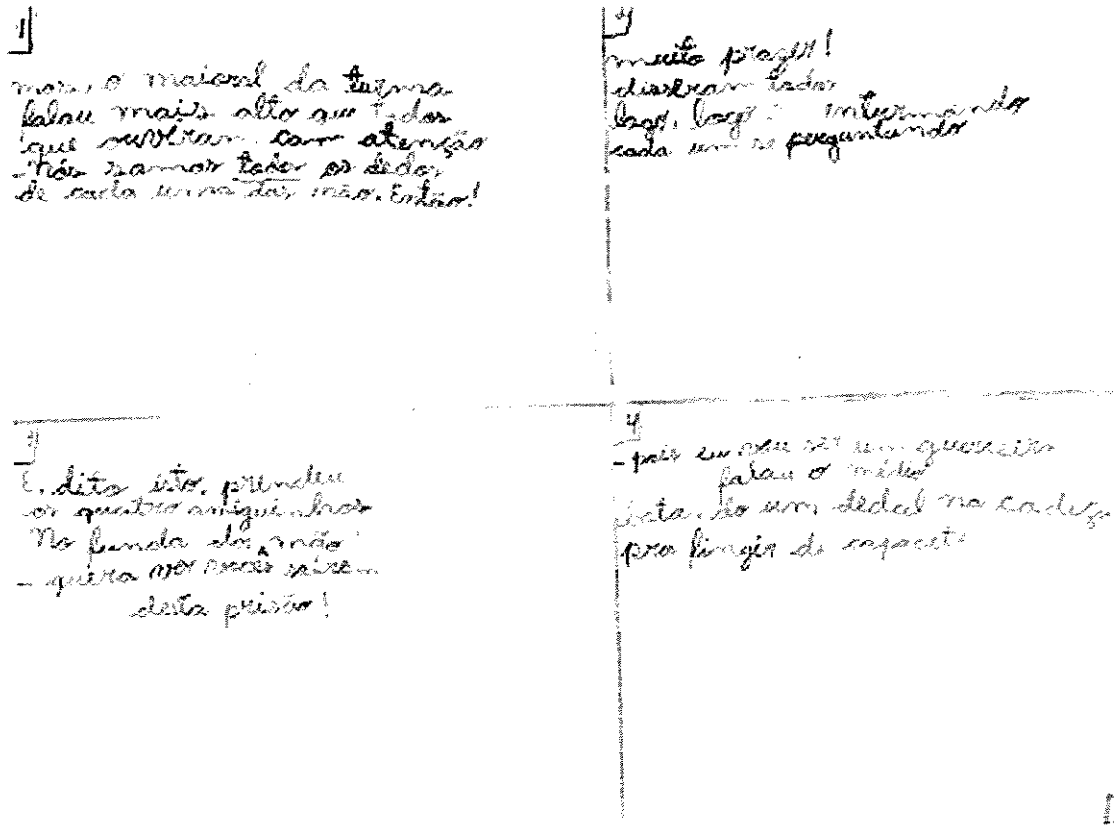


Figura nº 34

Nessas figuras, temos duas atividades que discutem questões relacionadas à palavra “amigo”. Partindo da idéia da falta de energia e das questões ambientais, o grupo questionou o que significava “ser amigo”, assim, foram discutidos alguns implicações que poderiam envolver essa palavra. Essa discussão deu origem aos dois desenhos e, aprofundando o nosso olhar sobre eles, vemos a linguagem, sendo considerada ao mesmo tempo em que estão presentes aspectos relacionados à ética e aos sentimentos.

Atestamos que a questão do trabalho com a ética se deu quando cada grupo ficou responsável pela elaboração de um desenho que seria coletivo e deveria conter uma história de amigos. Para isso, observamos que o grupo teve que organizar as atividades de modo que todos pudessem participar. Como resultado dessa organização, vemos, na expressão artística caracterizada pelo

desenho da figura nº 33, uma história criada pelos alunos que conta uma situação vivida por dez amigos que brincavam e, com medo da chuva que começou a cair, ficaram felizes quando a mãe de um deles, que havia saído, retornou à sua casa. No momento de construção da história os alunos trabalharam com sentimentos relacionados aos medos infantis, questionando alguns e afirmando outros.

Para nós, fazer perguntas não significa que tenhamos a obrigação de respondê-las, mas elas são úteis para nos situarmos no terreno do hipotético a partir do qual se abre mais facilmente o acesso ao possível. Isso nos leva a acreditar que a prática da professora, quando leva os alunos a perguntarem, a pensarem, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes.

Já a figura nº 34, representa a interpretação de um texto que foi lido pela professora e que falava sobre a união entre amigos. Para a realização dessa atividade verificamos que os alunos tiveram que dividir funções e decidir de forma coletiva como seria apresentado o desenho.

Percebemos que, no desenvolvimento dessas atividades, os alunos discutiam “o que e como iriam desenhar”, em busca da melhor forma com que pudessem expressar uma situação em que estivesse presente o sentimento de amizade. A interação dos alunos com a atividade, para nós, indica que a forma de trabalho pedagógico considerado pela professora, mantém a busca por situações concretas que a realidade apresenta. Entendemos, assim, que a professora além de considerar a ótica da transversalidade, mantendo a pedagogia de projetos, lança mão de forma constante, na sua prática, de situações da realidade escolar para o trabalho com os conteúdos sistematizados.

Assim, vemos na prática pedagógica dessa professora conteúdos tradicionais de ensino e outros como os relacionados aos aspectos do meio ambiente, da ética e dos sentimentos humanos sendo utilizados como instrumentos significativos para a construção de uma sociedade mais democrática. Como exemplo temos a figura que segue.



Figura nº 35

A certa altura do desenvolvimento do projeto a professora fez um questionamento sobre quais seriam as possíveis propostas para a conservação da natureza. Como sugestão foi pedido a cada grupo que desenhasse uma delas. Assim, temos, na figura nº 35, o desenho de um grupo que sugeria uma união entre os animais da floresta contra os homens que querem destruir a natureza. Atestamos que a busca pela solução do problema deu origem a uma discussão ética sobre as questões relacionadas aos porquês da necessidade de grupos se posicionarem uns contra outros na busca por melhores soluções para os problemas e a alternativa da união de esforços em torno de objetivos comuns.

Para o trabalho pedagógico com a atividade exposta acima observamos também que a professora desenvolveu uma outra estratégia de ensino - o uso da linguagem oral como forma de organização do pensamento. Verificamos que, em continuidade à atividade do desenho, os alunos deveriam, oralmente, apresentar para o grupo as suas idéias, o que propiciou momentos de aprendizagem

significativos e prazerosos em que confirmamos a presença de um ambiente cooperativo e participativo.

Considerar questões éticas, os conteúdos de ensino como instrumentos para a aprendizagem e discutir com o grupo de alunos possíveis soluções é para nós uma forma democrática de trabalho, que contribui com a formação do cidadão. Essa estratégia de trabalho com temas transversais, indicadas por MORENO (1998), foi verificada na prática da professora Gláucia C. Castro.

A discussão coletiva esteve presente na maioria das atividades desenvolvidas por essa professora, conforme vemos na figura nº 36.



Figura nº 36

Podemos, sem dúvida, afirmar que a professora adota uma postura que chama a nossa atenção. Vemos os alunos sentados no chão, participando de um momento de trabalho coletivo, em que são discutidas, democraticamente, as questões relacionadas às aulas.

Essa forma de organizar o trabalho pedagógico esteve presente durante outro projeto, desenvolvido pela mesma professora e denominado de “Direitos e Deveres das Crianças”. Entendemos, com a ajuda de FAZENDA (1995) que uma classe em que se trabalha de forma interdisciplinar, difere das demais desde a

organização do espaço arquitetônico à organização do tempo. Podemos dizer, que a forma de trabalho apresentada pela professora é diferente das que comumente encontramos em nossas escolas.

Nesse projeto, atestamos que o fio condutor das atividades pedagógicas foram os direitos e deveres das crianças. A escolha do tema, segundo a professora, se deu quando alguns alunos, questionando o fato de seus pais os obrigarem a realizar algumas atividades de que não gostavam, levantaram a questão dos direitos e deveres das crianças. Procurando saber mais a respeito desse assunto, ela sugeriu que desenvolvessem um projeto sobre o tema.

A professora mantém, sempre, na sua prática pedagógica, a busca por uma nova estratégia de trabalho para tratar os conhecimentos escolares e considera o interesse da classe para isso. Assim, presenciamos durante o desenvolvimento do projeto, perpassando o tema proposto, sob a ótica transversal indicada por MORENO (1998), um trabalho pedagógico com os conteúdos tradicionais de ensino e outras questões como os direitos humanos, a sexualidade, a pluralidade cultural e a ética, conforme a figura²⁶ nº 37, que segue:

Figura nº 37



²⁶ As atividades que originaram as figuras 37, 38, 39, 40, foram observadas e registradas pela pesquisadora.

A atividade da figura nº 37 representa o registro feito pelos alunos do primeiro direito e dever das crianças e que foi trabalhado pelo grupo. Presenciamos o momento em que os grupos, ao discutirem algumas questões relacionadas ao direito de toda criança à educação, associaram esse direito à presença deles próprios na sala aula. Entendemos que assim a professora buscou ampliar o conceito de educação cidadã e da escola como veículo de participação social.

Em continuidade ao projeto temos um trabalho com conhecimentos da área de ciências - reprodução humana -, que perpassando ao tema deram, aos alunos, a possibilidade de se apropriarem de conceitos significativos.

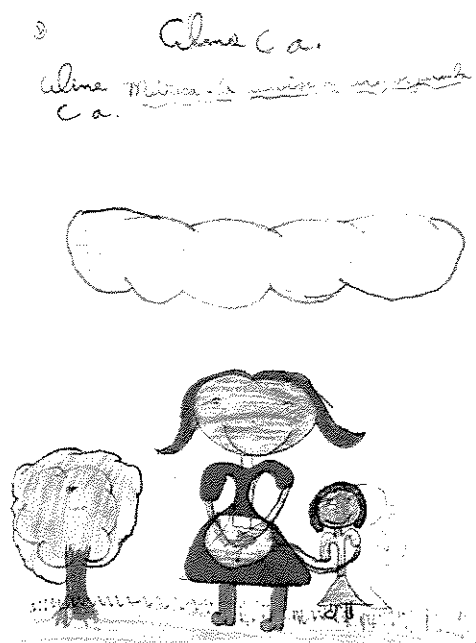


Figura nº 38

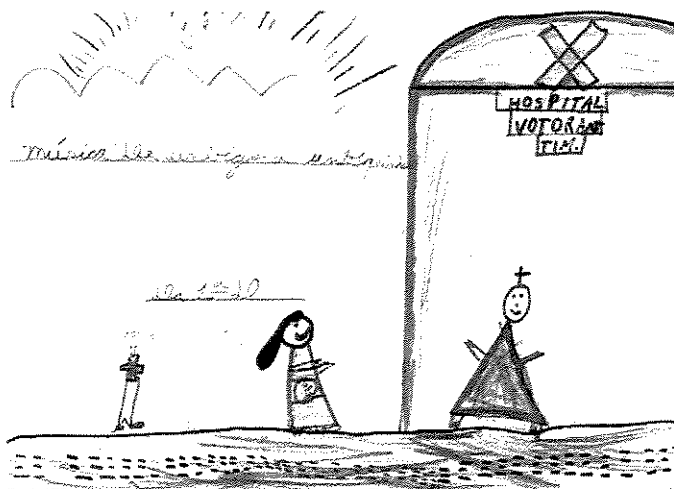


Figura nº 39

⑧

(4/10/2017)

* Como nascem as bebês?

Os corpos têm que se juntar com espermatozoides para formar filhos.

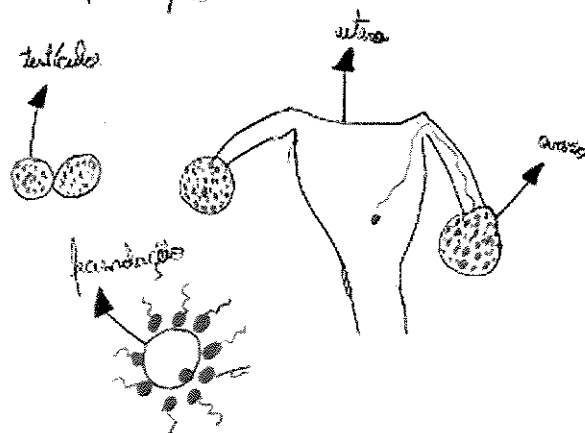


Figura nº 40

As figuras acima foram resultantes do trabalho pedagógico com o segundo direito e dever das crianças, expresso pelo direito à saúde e a uma vida feliz que toda criança tem. Para isso, verificamos que a professora trabalhou com os alunos a música denominada de "De umbigo a umbiguinho", conforme vemos na figuras nº 38 e 39. Posteriormente, ampliou a atividade incorporando os conteúdos relacionados às ciências, mais precisamente à reprodução humana como vemos na figura nº 40. Assim, temos perpassado ao tema proposto, os diferentes conteúdos de ensino que também se apresentam contextualizados, permitindo um melhor entendimento para o aluno.

Consideramos essa estratégia pedagógica diferente das que costumamos verificar nas escolas. Nela temos as matérias escolares como instrumentos que possibilitam aos alunos um trabalho significativo que aborda a reprodução humana.

Durante o desenvolvimento desse projeto, a professora Gláucia, manteve a maneira interessante de incorporar em suas estratégias os conteúdos da matemática e aspectos éticos. Temos.

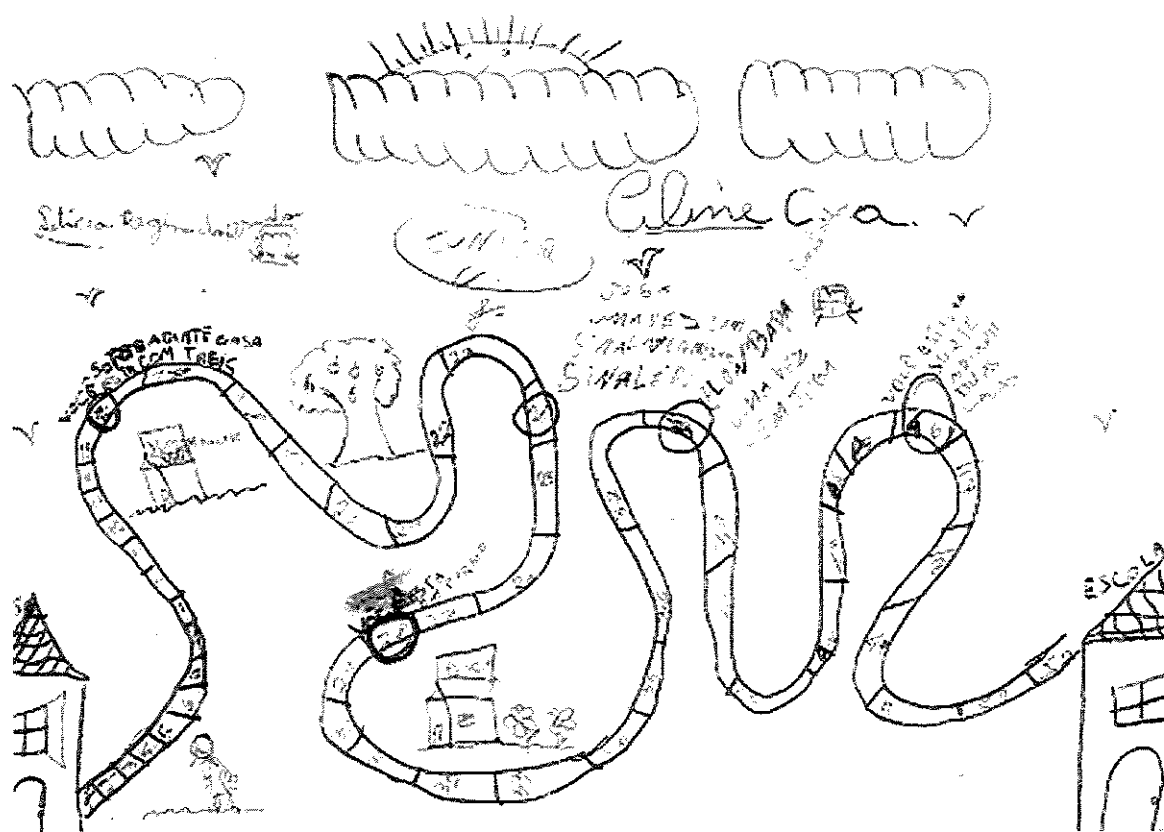


Figura nº 41

REGRAS

- ESPERA A SUA VEZ: 4 PESSOAS •
- NÃO PODE BRIGAR.
- RESPEITANDO ALIENÍGENAS •

Figura nº 42

A figura nº 41, nos mostra uma atividade em que presenciamos os conteúdos de matemática e de língua portuguesa, entre outros, sendo utilizados como ferramenta necessária para que os alunos pudessem jogar em grupo. A realização dessa atividade e das outras que foram desenvolvidas a partir dela, contou com regras que, elaboradas pelo grupo, tinham a função de organizar o jogo, conforme vemos na figura nº 42.

Para nós essa estratégia que considera “regras” para a organização do trabalho pedagógico – presente na maioria das atividades observadas - pode contribuir com uma melhor participação dos alunos.

Observamos, também, nesse projeto a presença de um outro aspecto, aquele relacionado aos sentimentos, em atividades que discutem os direitos e deveres das crianças. Em determinado momento, em que os alunos jogavam o jogo representado pela figura nº 41, foi discutido o sentimento de “estar sozinho”. Durante a discussão, determinado grupo de alunos levantou algumas questões relacionadas à possibilidade de ficarem sozinhos, longe dos seus pais ou mães. Discutido o assunto, com o coletivo, foram selecionadas algumas alternativas que poderiam resolver o problema. Como exemplo presenciamos, entre outras soluções, a alternativa em que os alunos reconhecem a possibilidade de outra

pessoa assumir a guarda de qualquer criança que fique sozinha, como um direito à proteção, que toda a criança tem. Finalizando a atividade, foi combinado que escreveriam uma história que contasse um fato relacionado ao tema e que fosse apresentada uma solução.

Nesse trabalho, atestamos a presença dos conteúdos tradicionais como os da língua portuguesa e aspectos dos sentimentos e da ética, podendo ser apropriados pelos alunos que os utilizam como instrumentos para a aquisição do conhecimento.

Finalizando, verificamos que a professora Gláucia desenvolveu um trabalho pedagógico sob a ótica da transversalidade, indicada por MORENO (1998), na qual perpassam pelos temas dos projetos os conteúdos tradicionais e outros, que consideramos necessários para a educação e para a construção de uma escola cidadã. Para nós, a professora apresentou atividades prazerosas, nas quais promoveu aprendizagens contínuas e significativas.

Por fim, passaremos à análise dos trabalhos desenvolvidos pela professora Isis B. Scolari, deixando que ela mesma relate²⁷ aspectos da sua prática pedagógica.

Assim temos:

“O trabalho que mais gostei de realizar com as crianças foi o das histórias em quadrinhos. Gostei de todos, mas esse foi o mais legal. Eles participaram bastante, todos os dias nós fazíamos coisas novas, diferentes. Ele foi escolhido pelo grupo, porque como já tinham feito o do Monteiro Lobato e amaram o projeto, passando até a ler mais histórias e até gibis que, inclusive, queriam ler durante as aulas, assim eles sugeriram a idéia das histórias em quadrinhos – Foi escolha deles mesmo, eu nem dei palpite. Pesquisei para saber um pouco mais do projeto. Daí resolvi iniciar com uma história em quadrinhos da turma da Mônica, de Maurício de Souza. Entreguei os quadrinhos sem a história e pedi que eles criassem um história, depois comparamos os textos. Criamos várias histórias,

²⁷ Este relato foi coletado no mês de outubro de 2001.

transformamos em texto narrativo, trabalhamos com poesias, criamos personagens de quadrinhos. Trabalhamos a matemática com pesquisas sobre as historinhas em quadrinhos mais lidas....” (Profª Isis B. Scolari 10/2001)

Decidimos iniciar a análise com esse relato por causa da afirmação, feita pela professora, de que esse projeto foi o de que mais gostou. Essa afirmação nos indica a presença de uma atitude prazerosa para o trabalho, visto que entendemos por essa afirmação que outros projetos foram tão bons quanto esse. Entendemos que a professora participa junto com os alunos das atividades desenvolvidas, ampliando, assim a relação entre eles. Esse fato é significativo, pois nós o consideramos uma busca por novas estratégias de trabalho que considerem necessários momentos significativos de aprendizagens além de prazerosos.

Através desse relato temos a afirmação de que os alunos, após a realização de um projeto anterior, passaram a ler mais e, buscando outros momentos de leitura, sugeriram esse projeto. Entendemos que nesses alunos existe uma atitude favorável ao conhecimento, que pode ser adquirido, quando se desenvolve uma prática pedagógica que considera seus interesses dos alunos.

Percebemos, assim, a preocupação da professora em proporcionar uma aprendizagem significativa, considerando os interesses da classe e buscando ampliar seus próprios conhecimentos antes de iniciar o trabalho.

De acordo com a professora e atestado por nós, as falas relatadas nos mostram que quando consideramos a pedagogia de projetos, indicada por HERNÁNDEZ (1998), na sala de aula é possível o trabalho pedagógico com qualquer tema, e cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, assim vemos que os conteúdos escolares permitiram um trabalho com o tema das histórias em quadrinhos em que os alunos se propuseram a responder a uma série de problemas para que o projeto proposto se realizasse.

Vemos que perpassam ao tema do projeto, os conteúdos do trabalho com língua portuguesa, que estão presentes em uma atividade que fala sobre “os quadrinhos” e que podemos definir como diferente das que comumente

observamos nas escolas, indicando a presença, na prática da professora, da ótica da transversalidade apontada por MORENO (1998).

Ampliando um pouco mais essa idéia, temos²⁸ na figura 43, apresentada a seguir, uma pesquisa feita pelos alunos na biblioteca da escola, em busca de dados sobre a vida de Maurício de Souza.

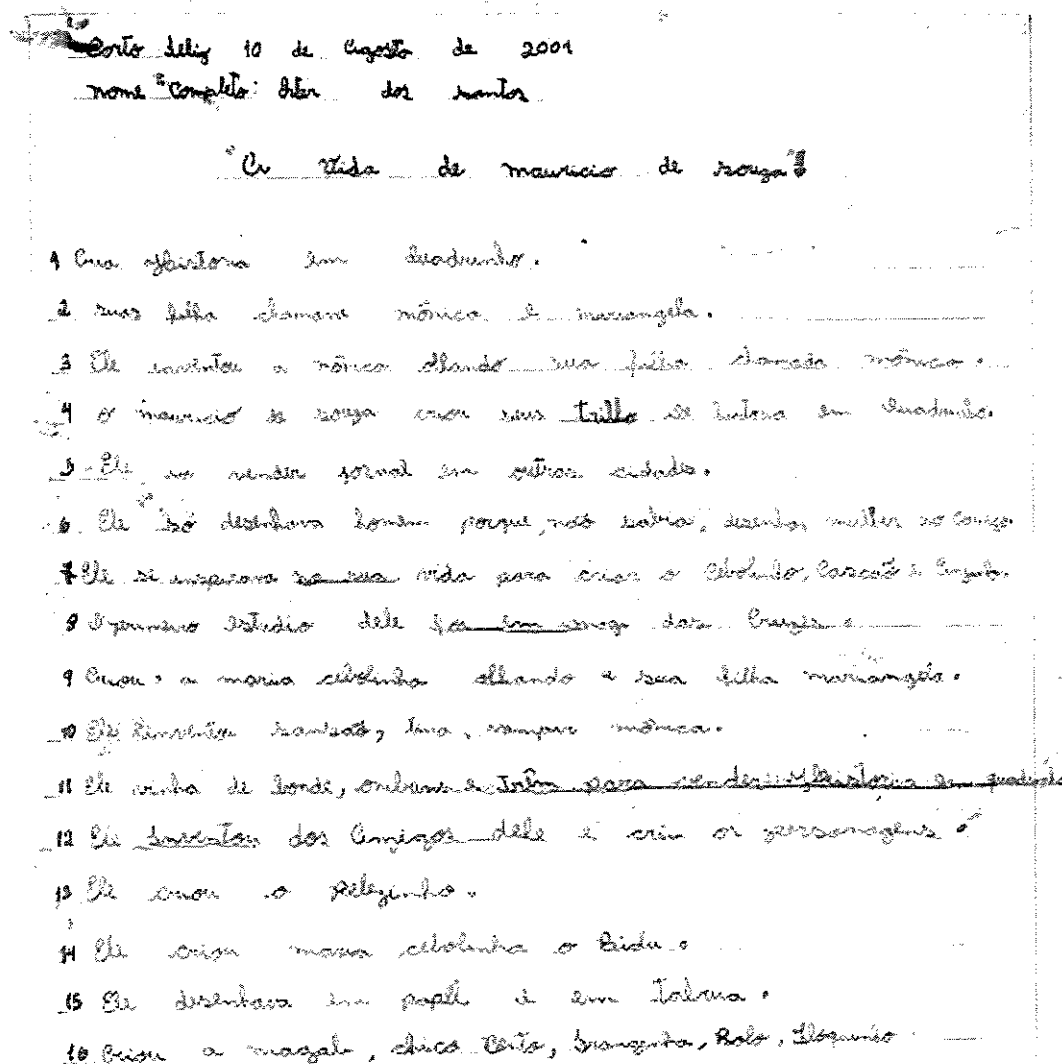


Figura 43

²⁸ As atividades que deram origem aos registros das figuras nº 43, 47, 48, 49 e 50 foram tiradas e acompanhadas pela pesquisadora nos meses de abril e maio. Elas retratam alguns cartazes expostos na sala de aula, após uma pesquisa coletiva. Esses tinham como objetivo a comunicação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos. Já as figuras nº 44, 45 e 46, foram tiradas dos cadernos dos alunos pela pesquisadora.

Para a realização dessa pesquisa observamos que os alunos se organizaram em grupos, combinando as estratégias de que iriam fazer uso para a realização da atividade. Buscaram conhecimentos na biblioteca, em livros, revistas e na Internet. Finalizaram a atividade construindo um quadro que foi exposto na sala contendo as informações coletadas.

A abordagem do tema apresentada pela professora nos indica que, preocupada com a aprendizagem dos seus alunos, busca uma forma diferente de trabalho. Assim vemos os conteúdos escolares sendo utilizados como instrumentos de aprendizagem. Os alunos se apropriando deles tentam resolver um problema a partir da realidade.

Com estratégias diferentes de trabalho teve a sua continuidade em outra situação pedagógica como nos mostram as figuras nº 44, e 45.

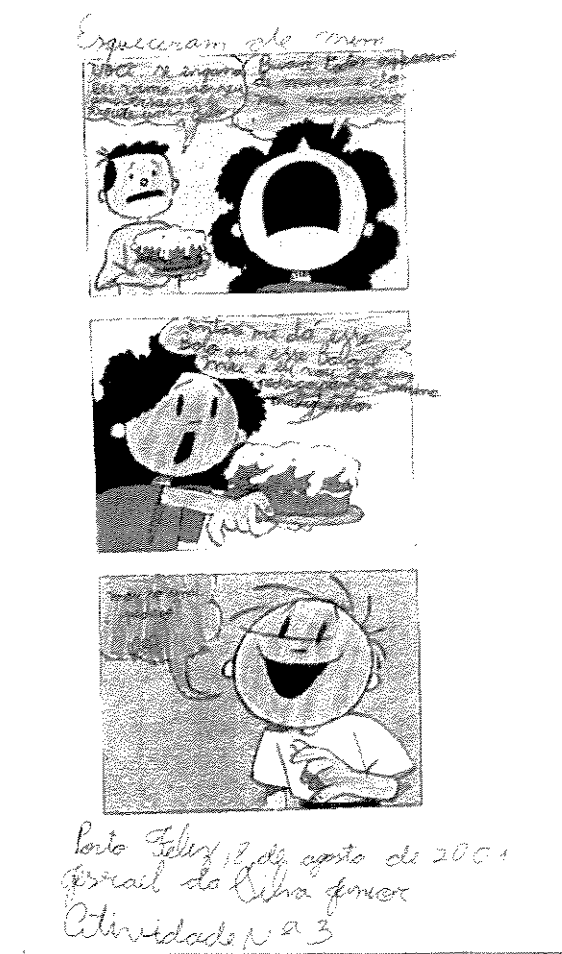


Figura nº44

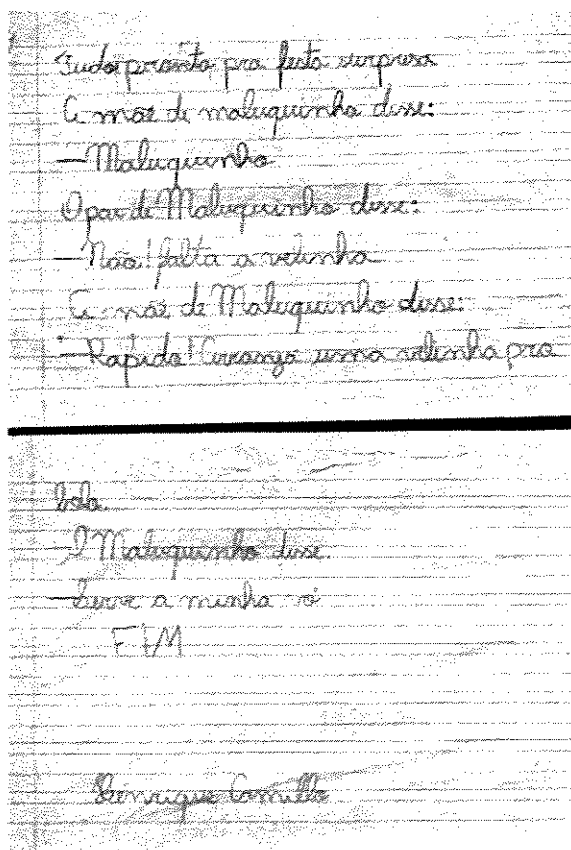


Figura 45

Vemos na figura nº 44 que os alunos utilizam uma “tirinha em quadrinhos” para trabalharem os conteúdos de ensino. Nela vemos a criação de um diálogo adequado ao texto em quadrinhos - contendo todos os recursos gramaticais que a nossa língua exige – que, posteriormente, usando-se outra apresentação textual, foi transformado em narração, conforme a figura nº45.

Para nós essa atividade se diferencia das demais por apresentar a história em quadrinhos como motivação para a escrita, porém o que achamos muito interessante foi a presença do caderno de caligrafia sendo usado com instrumento de trabalho. Contextualizado e sob uma estratégia pedagógica diferente, temos no uso desse caderno, comumente visto nas escolas, a possibilidade do mesmo ser considerado atrelado ao tema do projeto.

Como outro exemplo do trabalho que, para nós, faz com que o

conhecimento seja utilizável em situações do cotidiano temos a atividade representada pela figura nº 46, abaixo.

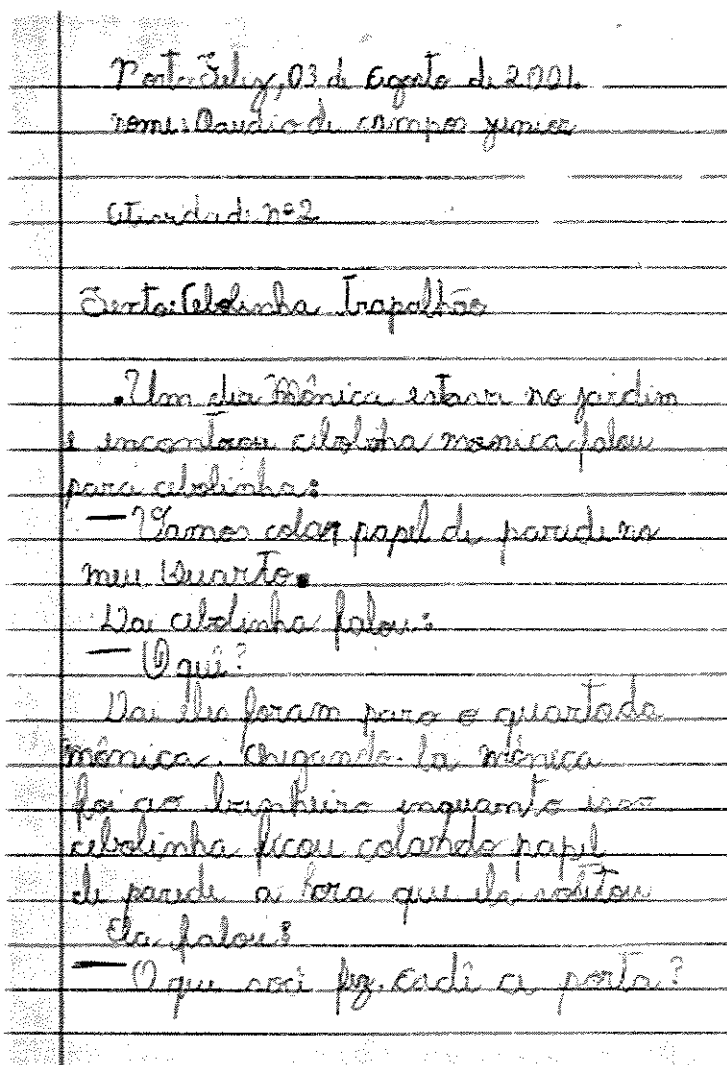


Figura nº46

A construção desse texto partiu da criação feita por um aluno que, inspirado no tema das histórias em quadrinhos, se apropriou do instrumento da escrita para expressar suas idéias. Para nós essa nova estratégia pedagógica, apresentada pela professora, e que considera diferentes habilidades, pode

contribuir com uma melhor participação do aluno, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Em continuidade a essas atividades temos nas figuras nº 47 e 48, outra estratégia que consideramos muito significativa, pois nos mostra como os conteúdos escolares estavam sendo apropriados pelos alunos.

Figura nº 47

Inomatopia - a
palavra que repre-
senta um som
nas histórias
em quadri-
nhos. É um
efeito.

Os autores de histórias em
quadrinhos pesquisam ma-
teriais para os desenhos
por exemplo: as roupas,
as mobilidades, as casas,
os veículos, as constru-
ções, etc.

Para reforçar o que o que os
personagens dizem e reagem,
os autores de histórias em qua-
drinhos costumam usar
a repetição de letras e de
símbolos para reforçar.

A história em quadrinhos também utiliza diferentes
tipos de letras para indicar varia-
ções na expressão dos per-
sonagens.

Informações

Importantes...

Figura nº48

As figuras acima retratam cartazes que, verificamos, foram elaborados pelos alunos, como forma de lembrarem questões importantes dos conteúdos escolares trabalhados.

Uma nova estratégia pedagógica relacionada aos conteúdos da matemática, foi verificada em nossas observações, quando um grupo de alunos, levantando a questão de qual seria a “revistinha em quadrinhos” mais lida no bairro, resolveu o problema e acatando a sugestão da professora e aplicando uma pesquisa na comunidade. Para essa pesquisa, os grupos elaboraram as perguntas indo a campo em busca das respostas. Posteriormente à pesquisa, fizeram as devidas tabulações, gráficos e cálculos, necessários para se descobrir a resposta à pergunta que a classe oficializou, conforme nos mostram as figuras nº 49 e 50.

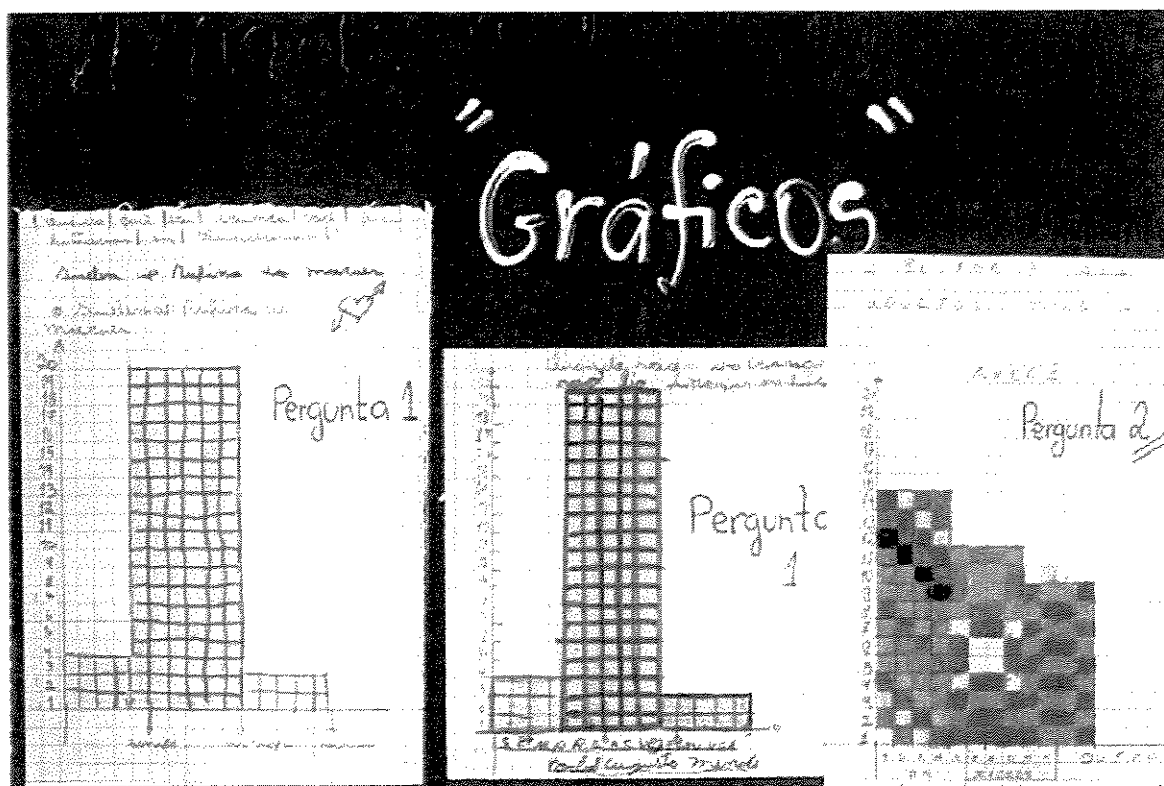


Figura nº 49

Entrevista com Crianças:
Idade: 6 a 14 anos.

① Sim - 15
Não - 19

② Power Ranger 1	Seabornha 5	Mickey 3
Samurai 2	Pato Donald 2	Super Heróis 1
Heróis Aviação 2	Bia-pau 1	Champan 1
Chico Bento 7	Batman 1	Madim 2
Mônica 15	Chaves 1	Melquino 1
Osoby 3	Ze Vampir 1	Agamenon 1
Pakka 3	Super Xerxa 1	Dragão Ball 1
Tom e Jerry 1	Raôque 1	

③ Sempre - 09
Nunca - 11
Nada - 13

④ Seabornha 2
Mônica 4
Chico Bento 7
Mickey 1
Super Heróis 1
Super Gato 3
Pato Donald 1
Batman 1
Chaves 1
Super Heróis 1

⑤ Sempre - 7
Nunca - 11
Nada - 9

⑥ Sempre 3
Nunca 10
Nada - 10

⑦ Sim 6
Não 18

Tabulação da Pesquisa com Crianças

Figura nº 50

O que mais nos chamou a atenção nas atividades apresentadas acima, foi o fato de que, após a realização da pesquisa de campo, os alunos sistematizaram esses conhecimentos, organizando cartazes indicativos contendo as informações coletadas. Vemos que se apropriaram do conteúdo da matemática utilizando-o com instrumento necessário para solução de um problema. Essa estratégia de trabalho, presenciada por nós e que supõe a sistematização do conhecimento

pelo grupo de alunos, foi verificada, também, nos demais projetos desenvolvidos. Isto nos leva a crer que esta prática passou a fazer parte da ação pedagógica da professora.

Porém, não foram somente esses os conteúdos de ensino trabalhados pela professora. Estavam presentes outros conteúdos que, junto com o tema das histórias em quadrinhos, ofereciam aos alunos a oportunidade de desenvolverem aprendizagens significativas. Temos, demonstrado nas figuras abaixo, um desses momentos.



Figura nº 51



Figura nº 52

Para a realização da atividade que originou as figuras nº 51 e 52, presenciámos que a professora combinou com os alunos a organização, em grupo, de uma “tirinha”, contendo uma “historinha” que apresentasse um problema a ser resolvido. Nessa mesma “tirinha”, teriam que apresentar uma solução para o problema. O objetivo desse trabalho, segundo a professora, era desenvolver a capacidade nos alunos de propor sugestões adequadas em busca da resolução de problemas. A própria professora afirmou que a maioria não conseguiu propor soluções adequadas, mas trabalharia nesse sentido. Verificamos que na figura nº 51, o grupo de alunos apresentou um problema relacionado à torção do braço, mas não soube dar-lhe uma solução. Já na figura nº 52, o grupo apresentou uma solução possível ao problema, indicando, no caso, uma peruca para resolver a questão do corte de cabelo.

Entendemos que a professora, de forma lúdica, procurou propor atividades que levaram os alunos a pensar e a refletir sobre fatos do cotidiano, tentando, assim, apontar caminhos a eles em busca de soluções adequadas para resolver os problemas que surgiram.

Atestamos também a presença, na prática da professora, de trabalhos relacionados aos sentimentos humanos.

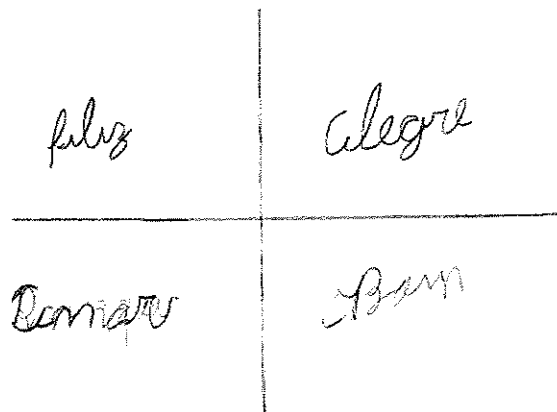


Figura nº 53

Durante a atividade que originou a figura nº 53, observamos que a professora apresentava aos alunos determinadas figuras de histórias em quadrinhos. Em seguida, pedia que, por escrito, apontassem o sentimento a que a figura lhes sugeria. À medida que os alunos definiam o sentimento e o escreviam, era livre a quem desejasse, justificar oralmente esse sentimento e a maioria dos alunos fazia essa justificativa. Acreditamos que a constante abertura para o diálogo, atestada por nós, durante as atividades desenvolvidas pela professora, pode ter propiciado tal atitude. Entendemos, assim, que a professora, além de se preocupar com a aquisição dos conhecimentos escolares necessários, mantém a preocupação com uma formação mais global dos seus alunos.

Entendemos que essas atividades, que ensejavam novas estratégias e temas para o trabalho com os conteúdos pedagógicos, considerando as diferenças individuais, possibilitam uma aprendizagem mais significativa ensejando a continuidade dos alunos no sistema de ensino e contribuindo com a construção de uma escola democrática.

Uma outra estratégia interessante, empregada pela professora nas suas aulas regulares em 2001, foi a consideração de problemas sociais como tema de projeto. O trabalho, denominado “Projeto Social Esmola”, tinha como um dos objetivos dar aos alunos a oportunidade de reflexão sobre a questão da esmola, como forma de resolver os problemas sociais.

Para o desenvolvimento desse projeto, verificamos um trabalho em que perpassavam, pelo tema, os conteúdos de ensino tradicionais e aspectos da ética, dos sentimentos, da sexualidade, entre outros. Um dos momentos em que atestamos um trabalho preocupado com as questões da ética e dos sentimentos se deu quando de posse de fotografias de crianças que moram nas ruas e pedem esmolas os alunos levantaram algumas implicações sobre a esmola como forma de solução do problema do abandono social. A partir da contestação do problema os alunos decidiram procurar alternativas melhores para solucioná-lo.

O que mais nos interessou nesse projeto foi o fato de ser discutido com os alunos uma questão social que é grave em nosso país. Vemos, outra vez, os conteúdos escolares sendo utilizados como instrumentos que levam os alunos a

pensar e decidir por viverem em uma sociedade mais justa e mais consciente de seus problemas.

Para nós, essa é uma forma diferente de trabalhar com conteúdos de ensino. Vemos que a professora tentou mobilizar os alunos para problemas sociais. Entendemos que assim, as questões sociais passam a ser discutidas com maior seriedade em busca de soluções reais.

Uma nova estratégia pedagógica, que consideramos muito boa, como forma de organizar dados para entender os problemas sociais foi verificada por nós, conforme vemos nas figuras nº 54 e 55, que seguem.

Paulo Ely, 1 de março de 2001.

O primeiro passo para pedir ajuda.

George tem medo e foi sua parte a sua sem medo no estômago para pedir ajuda.

Toda dia eu acordo para sair para a rua e já começo a pedir ajuda.

Encontrei um menino que chamava Ricardo e primeiro fizemos para pedir ajuda.

Um dia vimos um menino que tinha dinheiro e pedimos para ele uma enrolinha. E ele nos deu um abraço e ele me perguntou:

— Qual é o seu nome?

— Sou o Respondei. Como dormis na sua casa?

— Por quê? Vocês não tem casa?

— Eu tinha, mas agora eu não tenho mais, porque minha casa se quebrou.

— Vocês podem ficar lá em casa até conseguirem dinheiro para comprar uma casa.

Acordamos quando fomos para casa. Sabíamos os dois foram pedir ajuda para comprar uma enrolinha e uma casa para Ricardo morar.

Um dia um homem deu três reais para os dois e eles foram na loteria e foram sorteados e ganharam duzentos mil, reais. Os dois dividiram o dinheiro, onde ficou com mil para cada um.

Como era muito dinheiro o dinheiro comprou uma casa e os dois e o Ricardo comprou a casa bem rápido e em pouco tempo.

Assinatura: Francisco - Chico - Talita - Carla

Figura nº 54

Me dá uma amola:

Cuida bem dele e já vai para a rua, um modo me atende para pedir amola.

Toda dia pergunto:

— Me dá uma amola?

— Não sim, responde uma mulher.

— Muito obrigado por me dar uma amola, tá tá tá e assim.

Por ter conseguido pouco dinheiro, tive que comer pão.

Um dia uma mulher aparece e me falou:

— Você quer mais sangue?

— Eu quero muito. Responde.

Mas a mulher foi procurar um emprego novo e me perguntou:

— Você quer trabalhar de cozinheira ou de costureira?

— Eu prefiro trabalhar de cozinheira, tá tá e assim.

Na casa do pai fui trabalhar, mas lá trabalhava, trabalhava, trabalhava que chegou no mundo com muita comida com o trabalho de cozinheira. Trabalhava até mais tarde e tinha a cinco minutos, porque preferi trabalhar mais horas de sangue para não ir trabalhar no outro dia, depois da almoço.

Mas agora não precisa mais pedir amola já tinha uma casa, uma mulher que cuida de mim.

Leve uma amola.

Antônio Bonifácio, Antônio Bonifácio, Bonifácio, Bonifácio

Temos nestas figuras, alguns textos, elaborados pelos alunos, que contam histórias de meninos de rua. Segundo a professora, para a realização desse texto, foi pedido que escrevessem uma história que contasse a possível vida de um menino de rua. Aprofundando o nosso olhar sobre os mesmos textos, verificamos que os alunos sugerem ao seu final uma solução que, na opinião deles, poderia resolver o problema. Assim, no texto da figura nº54 os alunos resolvem o problema ganhando na loteria esportiva e comprando uma casa com o dinheiro ganho. Já o grupo de alunos que elaborou o texto da figura nº 55, solucionou o caso dando ao menino que pedia esmola um emprego e uma “mulher” para cuidar dele.

O fato da professora considerar um tema transversal que aborda questões relacionada a realidade social, da forma como MORENO (1998) postula, nos indica a sua preocupação em buscar uma alternativa mais democrática para solução de um problema social. Para isso, usou uma nova estratégia pedagógica em que os conteúdos escolares e os temas transversais são instrumentos que poderão levar os alunos a entenderem melhor as questões relacionadas à marginalização.

Porém, o que mais nos chamou a atenção, nesse projeto foi que num certo momento da pesquisa, em busca de soluções possíveis ao problema da esmola, um grupo de alunos encontrou na Internet, uma alternativa diferente que é desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro – RJ -. Foi verificada a existência de uma entidade beneficente que troca o dinheiro de quem quer ajudar as pessoas que vivem nas ruas, por bônus a serem distribuídos a quem pede esmolas. De posse desses bônus, tais pessoas podem se dirigir à entidade que os criou e trocá-los por alimentos.

Sabemos que esta não é a solução ideal, mas a alternativa causou uma discussão²⁹ ética na classe que consideramos muito saudável para quem procura a construção de uma escola democrática e deseja contribuir para o exercício da cidadania. Como resultado da discussão, verificamos que os alunos elaboraram

²⁹ A pesquisadora estava presente durante essa discussão.

um texto, em pequenos grupos, onde apontavam possíveis soluções ao problema discutido.

O fato acima nos traz uma idéia das novas estratégias e dos novos conteúdos de trabalho que a Prof^a. Isis desenvolveu em suas aulas. Vemos que buscar o conhecimento além do espaço da sala de aula faz parte das suas ações pedagógicas.

Ampliar os espaços para a aprendizagem passou a fazer parte do trabalho pedagógico dessa professora. Nesse sentido, temos momentos interessantes³⁰ que foram desenvolvidos durante o projeto “Monteiro Lobato”, como verificamos na figura nº 56 e 57.



Figura nº 56



Figura nº 57

³⁰ Os momentos representado pelas figuras 56, 57, e 60 foram observados e registrados pela pesquisadora.

Na figura nº 56, vemos duas alunas lendo um texto, sentadas no chão do pátio da escola. Já, na figura nº 57, temos a construção coletiva de um painel, resultante de uma pesquisa efetuada em livros, enciclopédias, jornais, e revistas e que objetivava a busca de dados sobre a vida e a obra do escritor Monteiro Lobato.

Para nós, buscar a ampliação dos espaços para a aprendizagem para além dos da sala de aula, incorporando nessa busca outras formas para a aquisição do conhecimento, como o trabalho coletivo, a utilização de jornais, livros paradidáticos, Internet para pesquisar as questões que o projeto “Monteiro Lobato” propõe, nos certifica que a prática da professora está ancorada no encontro de contextos reais nos quais as noções de ensinar e aprender adquirem um significado. Vemos que os conteúdos escolares ganharam sentido e significado com a ajuda das histórias infantis escritas por Monteiro Lobato.

Aprofundando o nosso olhar para dentro da sala de aula, encontramos uma forma de organização diferente da que costumamos ver. Temos nas figuras nº 59 e 60, momentos de descontração que em hipótese nenhuma deixa de lado a sistematização dos conhecimentos necessários para a construção de uma sociedade democrática. Voltamos a considerar a presença de uma ação interdisciplinar que, segundo FAZENDA (1995), pode ser verificada pela diferente organização dos espaços para o estudo e dos tempos escolares.

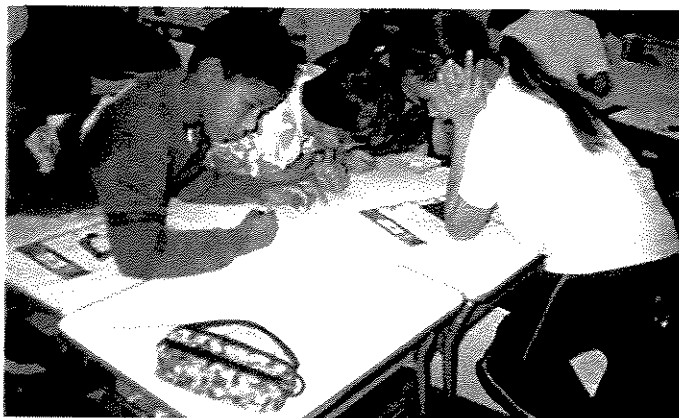


Figura nº 58

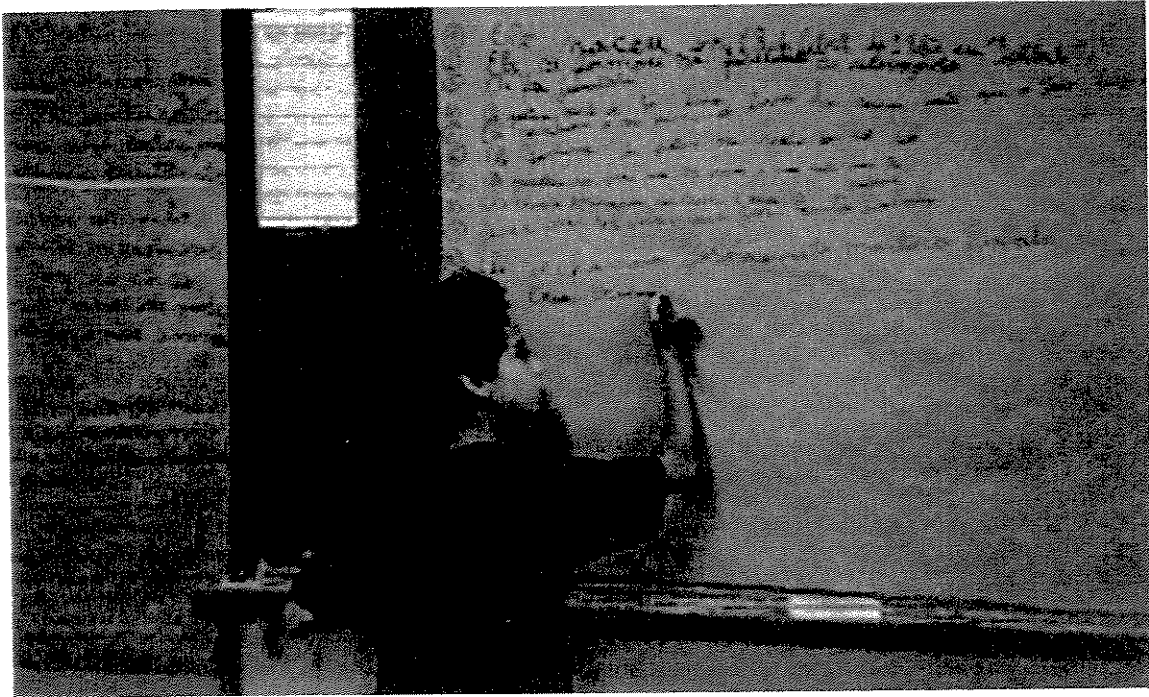


Figura nº 59

Como vemos essa professora busca uma estratégia diferente de organização dos espaços de aprendizagem. Vemos com clareza, nas atividades que originaram estas figuras e que presenciamos seu acontecimento, que o trabalho pedagógico considera uma maior interação entre os alunos, se estendendo para além do espaço da sala de aula. Temos então, na figura nº 58, alunos se apropriando dos conhecimentos escolares organizados em grupos e na figura nº 59, um cartaz, elaborado pelos alunos, que sistematiza as informações obtidas pelo conjunto da classe.

A forma de trabalho, apresentada pela professora, nos parece muito interessante, pois dá ao grupo a possibilidade de participação ativa na construção do conhecimento e ao professor o papel de guia que não se caracteriza como impositor, mas que permite que o pensamento de quem apreende siga o rumo certo para converter os conhecimentos em algo próprio.

Acreditamos que nessas atividades, que foram atestadas por nós, a

professora demonstrou que os conhecimentos podem ser adquiridos em espaços diversificados, onde trabalhos coletivos podem enriquecer a prática pedagógica, sem prejudicar a seriedade do ensino.

Seguindo essa mesma busca temos o projeto “Colocando a mão na Massa”, que pretendia desenvolver um trabalho pedagógico que considerava os conhecimentos relacionados ao corpo humano, a partir do tema da alimentação, como podemos ver na figura nº 60, abaixo.



Figura n º 60

Nessa figura, vemos alunos ocupando uma extensa parte do pátio para sistematizarem os resultados de um trabalho de pesquisa. Essa pesquisa, observada por nós, se destinava ao entendimento de como funciona o corpo humano, extensão do tema proposto para o projeto. Para isso, foi combinado com os alunos que, primeiramente, utilizariam livros, revistas e enciclopédias, tentando se apropriarem do maior número de informações sobre o tema. Identificadas as partes que compõe o corpo humano, bem como as suas funções, se dirigiram ao pátio da escola para elaborarem cartazes contendo as informações coletadas.

Como finalização da atividade relatada acima, os alunos fixaram nas paredes da sala de aula, os cartazes contendo as informações, com o objetivo de socializar os conhecimentos obtidos, conforme as figuras nº 61 e 62, abaixo.

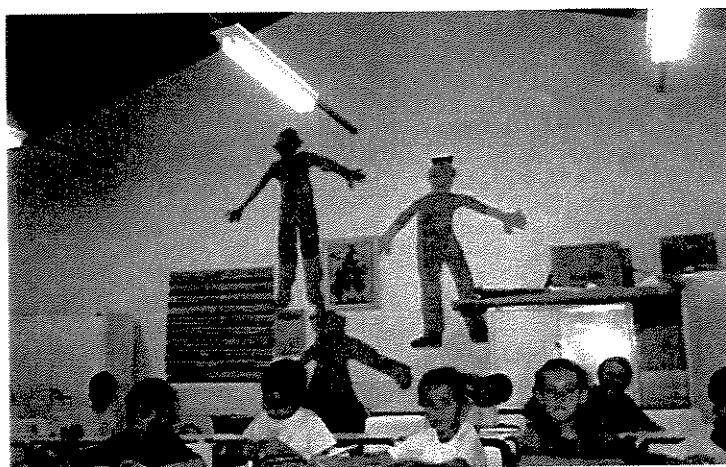


Figura nº 61

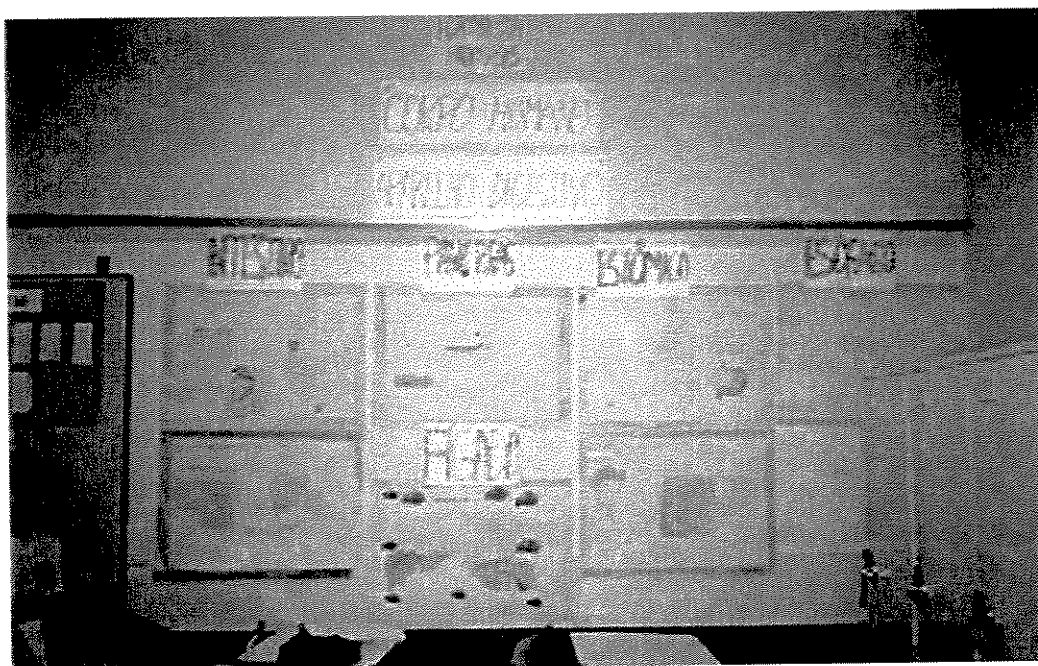


Figura nº 62

Para iniciar o trabalho com o corpo humano presenciamos alunos deitados no chão e com a ajuda de um colega contornaram seus próprios corpos como exposto na figura nº 61, fixada no fundo da sala de aula. Já na figura nº 62 temos os cartazes que sintetizam os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa.

Segundo depoimento da professora, no momento em que discutiam em sala de aula as conclusões a que os grupos de trabalho chegaram, conforme a

figura nº 63 indicada abaixo, ela procurou introduzir algumas questões relacionadas à reprodução humana. O assunto despertou muito interesse por parte dos alunos e, utilizando essa situação de interesse coletivo, sob sua orientação, foram esclarecidas algumas dúvidas relacionadas à sexualidade humana que os alunos poderiam ter.

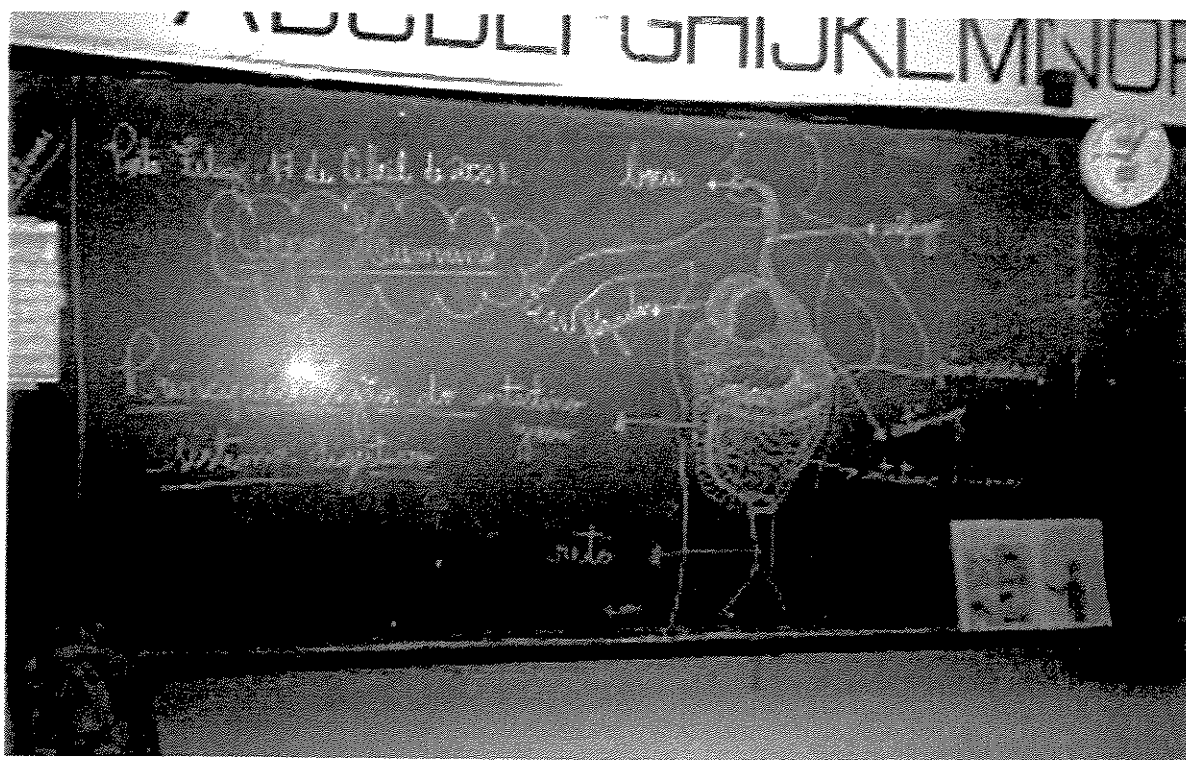


Figura nº 63

Das atividades desenvolvidas pela professora, gostaríamos de chamar a atenção para o fato da manutenção de uma certa intencionalidade em abordar conteúdos relacionados à ética, aos sentimentos e à sexualidade humana. Apresentando sempre a preocupação com os conteúdos tradicionais de ensino, a conduta da professora demonstra uma consciência clara da necessidade de se trabalhar com tais aspectos.

Percebemos que as práticas pedagógicas dessa professora são relativamente simples, trata-se, somente de abandonar os esquemas antigos e

monótonos que tornam a aula uma rotina. Como vemos a professora apresenta um trabalho em que os conteúdos não estão fragmentados e se apresentam em torno de eixos condutores, assegurando assim sua continuidade relacionada a uma nova organização que é garantida pela necessidade do tema tratado pelos projetos.

Seguindo essa mesma sistemática de trabalho, que considera a opinião do grupo, a professora realizou, entre outras avaliações, algumas que gostaríamos de apresentar. Assim temos nas figuras nº 64, 65 e 66, alunos que avaliam os projetos desenvolvidos em sala.

Nome Completo: Henrique Camilla

No primeiro dia da aula Enr da nos
trabalhamos com a música foi o
gal. Mas o que eu gostei foi
a descrição da festa em grupo.
Dá que a gente se lembra o que
foi a festa para escutar o que
deixou cada um faz um grupo
porque se não a gente não vai
para sentar com a menina
Henrique

Figura nº 64

gêneros
500 res
Não pode ser aqui não. De preferência
que sempre diz Sim, e eu
gostei muito do projeto em geral,
e pro melhorar eu gostei na de
fazer uma pesquisa sobre os
temas do meu, e eu gostei muito
de histórias que agente fez.
e a música em geral. e de
todas as coisas que agente fez.
E também achei super legal os
trabalhos da música em geral
em grupo.

Figura nº 65

Porto Feliz, 5 de Setembro de 2001

Avaliação do Projeto

O projeto foi muito legal. Principalmente de "Palmas - Personagens Conhecidos".
Eu vi de maneira de dizer. Eu
também gostei dos filmes e do trabalho
dos vídeos em quadrinhos. Eu gostei
também do trabalho que foi
feito em grupo de tudo.

novidade

balão

Figura nº 66

Vemos nessas avaliações, algumas afirmações que consideramos enriquecedoras, se pensarmos em uma escola para todos, capaz de lidar com as diferenças e desenvolver estratégias que levem as crianças a desejarem ali permanecer, como aquelas em que os alunos dizem que gostaram muito dos trabalhos realizados e sugerem outros temas para futuros projetos.

Questionada sobre o objetivo da realização dessas avaliações, obtivemos como resposta da professora a afirmação de que, com essa estratégia, buscava informações que pudessem melhorar o seu trabalho pedagógico. Complementou a questão, dizendo que, através da opinião deles, que é dada individual e coletivamente, busca verificar a presença das habilidades pretendidas e planejadas, podendo, se necessário, corrigir os rumos do seu trabalho em tempo hábil, na medida em que, constantemente, observa o desempenho dos alunos e realiza constantes reavaliações.

Acrescentou, entretanto, que as atividades que os alunos realizaram não puderam contar com o auxílio da informática, conforme no ano anterior, pois, a sala de informática estava sendo utilizada para outros fins, não permitindo o acesso livre dos alunos.

Nesse sentido, como o nosso objetivo é verificar se mantiveram-se determinadas práticas pedagógicas e, conforme já vimos, anteriormente, as duas professoras participaram de assessorias que abordavam a informática como instrumento do trabalho pedagógico, não encontrando essa estratégia de trabalho na prática desenvolvida por elas, durante o ano de 2001, acreditamos que essa ausência deve ser esclarecida.

Com relação à ausência dessa estratégia de trabalho pedagógico, na prática da professora Gláucia C. Castro, podemos justificá-la, pelo fato de que a escola em que desenvolveu as suas funções, nesse ano letivo, não possuía tal ferramenta de trabalho.

Já, com relação à ausência dessa estratégia de trabalho pedagógico, na prática da professora Isis B. Scolari, essa se deu porque no ano de 2001, apesar de estar desenvolvendo suas funções na mesma escola onde a proposta foi desenvolvida, houve uma mudança na administração pública, que optou por

utilizar os computadores para fins diferentes aos definidos anteriormente, que eram os de oferecer suporte pedagógico ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor. No ano 2001, os computadores passaram a ser utilizados exclusivamente para aulas de informática, e os professores não podiam utilizar esse recurso.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar está relacionado ao fato da existência de dificuldades encontradas no caminho pedagógico percorrido pelas professoras. Essas existiram e podemos apresenta-las sob dois olhares. O primeiro, vamos relacionar aos estudos realizados por FAZENDA (1998), quando nos fala das pressões negativas exercidas pelas instituições em apoiar o professor comprometido com a atitude interdisciplinar, podemos dizer que essas existiram de fato. Foram muitos os momentos em que presenciávamos reações contrárias dos demais professores das duas escolas observadas à pedagogia desenvolvida por elas. Muitas vezes, essas reações vinham no sentido de lançar dúvidas a respeito da efetivação da aprendizagem dos alunos, quando se faz a opção pelo trabalho pedagógico que considera a ótica dos temas transversais e considera diferentes temas para o trabalho com os conteúdos escolares. Mesmo sabendo, no entanto, que existem resistências a mudanças no interior das instituições, e que ARAUJO (2002), nos esclarece muito bem a respeito delas, nesse momento, não tomaremos esses pontos para análise, pois não nos propusemos a abordá-las. Acreditamos que é fundamental o desenvolvimento de estudos que contemplem essas questões, sendo que pretendemos abordar esse tema num futuro próximo.

O nosso segundo olhar está dirigido as possíveis resistências relacionadas à prática pedagógica desenvolvida pelas professoras durante o planejamento e execução das atividades. Podemos dizer que existiram muitas dificuldades, mas foram trabalhadas durante as reuniões pedagógicas. Nesse sentido, verificamos que as professoras buscaram caminhos para a efetivação das aprendizagens pretendidas, porém não podemos dizer se esses caminhos foram os melhores, mas afirmamos que nas decisões das duas professoras o compromisso com a aprendizagem estava sempre presente. Esse compromisso que, segundo FAZENDA (1995), permite inúmeras teorizações e que revela o percurso de cada

professor pesquisador, nos permite afirmar estar presente na prática dessas professoras uma relação teórica de unidade entre a teoria e a prática pedagógica.

Finalizando, verificamos que as professoras, ao passarem a desenvolver suas atividades em salas regulares de ensino fundamental, desenvolveram uma prática pedagógica criadora, não fragmentando o conhecimento, considerando a pedagogia de projetos os quais levam em conta a transversalidade anunciada por MORENO (1998).

Desse modo, finalizando a análise dos nossos dados, apresentaremos as nossas considerações finais.

Considerações finais

A nossa intenção em desenvolver essa pesquisa é a de poder ajudar àqueles que buscam a democratização do ensino, dedicando-se à formação de professores, procurando caminhos que contemplem uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Para nós, a formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma trajetória pessoal. Assim, consideramos a relação de unidade entre a teoria e a prática, como aquela que pode oferecer as melhores condições de mobilidade, necessárias a uma ação pedagógica, criativa e transformadora, em busca da resolução dos problemas que a realidade educacional apresenta.

Partimos do princípio de que a visão de unidade entre a teoria e a prática pressupõe um ensino não fragmentado, superando a dicotomia entre elas no processo de formação. No entanto, acreditávamos que as possíveis transformações da prática encontrariam dificuldades de se efetivarem considerando as inúmeras pressões institucionais. Desse modo buscamos oferecer ao professor um espaço institucionalizado no interior da escola onde pudesse fazer experiências, estudasse cuidadosamente o seu próprio caso, com tempo para planejar e refletir. Pensávamos que na sobrecarga do trabalho pedagógico poderiam estar presente algumas questões, entre outras, que dificultariam as suas análises e influiriam nos resultados.

Buscamos em propostas de formação continuada, já existentes, algumas idéias que pudéssemos viabilizar e que contemplassem os nossos anseios. Vimos, com a ajuda das propostas de Cuba, que é possível afastar o professor por algum tempo dos seus afazeres institucionais e somamos essa idéia à possibilidade de se criar um espaço de trabalho pedagógico diferenciado no interior da escola, oferecida por Porto Alegre.

Consideramos um espaço de formação dentro da unidade escolar, porque nossa intenção era manter o professor em contato constante com seu alunado e

com seus pares. Não pretendíamos afastá-lo das suas funções pedagógicas e desejávamos oferecer-lhe, ao mesmo tempo, a possibilidade de trabalhar pedagogicamente sob uma perspectiva crítica reflexiva, que acreditamos forneceu os meios para um pensamento autônomo, facilitando dinâmicas de uma formação continuada, com maior participação.

Tínhamos definido o caminho que percorreríamos, mas estávamos diante de um grande desafio, o de oferecer o apoio teórico/prático que a proposta previa. Assim, iniciamos um segundo eixo de formação continuada que, por questões próprias, foi estendido aos demais professores da unidade escolar.

Posto isso, é que a proposta de formação continuada, denominada “Oficina de Talentos”, apresentava como suporte teórico assessorias que abordavam áreas do conhecimento que não fragmentavam o conhecimento a ser adquirido, considerando, também, práticas que contemplavam essa questão.

Para nós, a idéia central que pautou a escolha das práticas pedagógicas, das professoras, Isis B. Scolari e Gláucia C. Castro, considerou a unidade entre a teoria e a prática, possibilitando, formas de trabalho pedagógico, que ousavam nas técnicas e nos procedimentos de ensino, convencionalmente pouco utilizados, sempre com o cuidado de adequá-los às necessidades dos alunos e dos momentos vivenciados.

Entendemos que o envolvimento das professoras com as atividades da oficina revelou-se bastante satisfatório, porque verificamos uma constante busca por estratégias e conteúdos diferentes de ensino, sem, no entanto, abdicar dos conhecimentos sistematizados e socialmente considerados necessários para a construção da cidadania.

Respaldadas pela formação e assessorias que receberam no ano 2000, percebemos que elas se tornaram mais confiantes em relação à possibilidade de desenvolverem práticas transformadoras e diferentes das que comumente acontecem nas salas de aula, quando retomaram as suas atividades regulares de ensino.

Verificamos que as práticas desenvolvidas mantiveram o princípio da não fragmentação do conhecimento e diferentes temas foram considerados como fios

condutores para o trabalho com os conteúdos escolares. Assim, as questões do cotidiano que afligem a nossa sociedade estavam presentes sob a ótica de transversalidade apresentada por MORENO (1998). O trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras também possibilitou a presença de uma prática interdisciplinar concretizada pela pedagogia de projetos indicada por HERNÁNDEZ (1998).

Não sendo possível pensar em uma escola para a cidadania, sem que as pessoas dominem os conteúdos tradicionais, no trabalho analisado, ficou clara a preocupação das professoras em não abandonar o trabalho com os conhecimentos sistematizados, e ao retomarem as atividades regulares de ensino, esse fato não implicou na impossibilidade das professoras manterem as atividades desenvolvidas durante a proposta da “Oficina de Talentos”.

Em ambas as etapas da nossa pesquisa, as professoras ousaram lançar mão de práticas pedagógicas prazerosas que consideraram a realidade dos alunos, dando condições para uma aprendizagem significativa. Assim, conseguiram promover temas para os projetos apropriados à faixa etária dos seus alunos, levando-os a se relacionarem com o mundo: brincando com jogos feitos de sucata, ajudando a conservar a natureza com os “Pequenos Semeadores”, despertando o sentimento de felicidade na “Alegria no Picadeiro”, conhecendo o nosso “Brasil pela Boca”, sonhando com as histórias infantis de “Monteiro Lobato”, vivendo nas “Histórias em Quadrinhos”, dançando em “Acertando o Passo” e, desconfiando das suas incertezas do mundo, tentaram entender os porquês da “Esmola” e da necessidade da existência dos “Direitos e Deveres das Crianças”. Ficou assim evidente que o trabalho relatado nessa pesquisa contribuiu para a democratização do ambiente escolar e para a formação de personalidades morais críticas.

Sem dúvida alguma, sabemos que é bastante difícil para qualquer professor trabalhar sob a perspectiva de transversalidade e da interdisciplinaridade, dado que fomos, nós próprios, formados de maneira compartimentalizada e de certo modo “treinados” para trabalhar dessa forma, reproduzindo nos alunos as estruturas fragmentadas do conhecimento. Assim

vemos que as professoras, não aceitando essa forma de produção do conhecimento, mantiveram um ensino que considerava uma multiplicidade de saberes inter-relacionados que, de modo não fragmentado, deram vez a um ensino que pode contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, capaz de tentar, da melhor forma possível, resolver os problemas que a vida lhe apresenta.

Finalizando, como resposta a nossa pergunta definida como: **É possível contribuir para transformação da prática pedagógica o professor através de uma formação continuada fundamentada pela unidade entre a teoria e a prática?** Concluimos que sim. Nessa modalidade de formação o professor pode obter subsídios teórico/práticos e transformar a sua prática pedagógica.

Percebemos, entretanto, que as professoras ao retornarem às atividades regulares de ensino percorrerem caminhos diferentes. Ou seja, acreditamos que por permanecer na mesma unidade de ensino - aquela onde foi desenvolvida a proposta de formação continuada -, a professora Isis pode desenvolver com maior desenvoltura o seu trabalho pedagógico. A professora Gláucia, que ao transferir-se se encontrava numa fase de adaptação, na época da nossa coleta de dados, apresentou também transformações na sua prática, no entanto, o seu trabalho nos indicou com uma certa cautela com a possibilidade de explorar seu novo espaço de trabalho. Acreditamos que a mudança de ambiente de trabalho influenciou a sua prática, pois, ainda estava explorando as possibilidades que esse novo espaço oferecia. Fazemos essa afirmação considerando que, na nossa análise, verificamos a presença de ações pedagógicas significativas e, na medida em que se adaptava melhor à escola, essas ações iam se ampliando e ao se apropriar melhor do novo espaço de trabalho, ia apresentando atividades pedagógicas com maior desenvoltura. .

Entretanto, não podemos deixar de considerar que o desejo de buscar novas perspectivas pedagógicas estava presente nas decisões das duas professoras. Acreditamos que o fato de estar presente o desejo pela aprendizagem dá a esse estudo a possibilidade da sua continuidade se buscamos a transformação da prática pedagógica do professor e entendemos que a sua formação é continuada.

Neste momento, nos limitamos a essa pesquisa, sabendo que nosso estudo não se esgota aqui. Acreditamos que nele foram oferecidos alguns subsídios que poderão ajudar a quem se interesse, pela construção de uma sociedade mais humana, refletindo, ao mesmo tempo, o nosso desejo de contribuir com a democratização do ensino.

Durante o meu percurso de estudos aprendi muito e poderia dizer que junto com as professoras Isis e Gláucia percorremos um caminho que, acredito foi difícil, mas ao mesmo tempo de muito sucesso e prazer pessoal. Nisso vejo aspectos que recordam a professora de português da 5ª série, que tanto me impressionou. Hoje sinto maior segurança em afirmar que a prática pedagógica desenvolvida por ela – não era “mágica” e desprovida de situações de grandes desafios e conflitos, nela estavam presentes sentimentos de prazer e de descontentamento. Posso agora afirmar que ela era portadora de uma prática interdisciplinar e que a relação de unidade teoria/prática orientava as suas escolhas pedagógicas. Desse modo torna-se mais fácil entender porque considerava os interesses dos alunos e a realidade que se apresentava, no trabalho com os conteúdos escolares.

Percorremos caminhos diferentes e nisso reside uma das mais importantes aprendizagens: saber encontrar o caminho que nos leva onde queremos ir e reencontrar a direção correta caso nos percamos – e isto não pode ser aprendido sem que se caminhe.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (org). (1996) **Formação Reflexiva de professores - Estratégias de supervisão**. Porto Editora, LTDA.
- ALARCÃO, Isabel. (1997) **Profissionalização docente em construção**. Conferencia proferida no II Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre, Junho (mimeo).
- ALVES, Nilda (Org). (1992) **Formação de professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez.
- ANDRÉ, Marli, Eliza. (1994) **Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n 89, p. 72-75, maio.
- ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento gerador. (1996) **Formação de profissionais da educação. Desafios para o Século XXI**. Goiânia.
- ANFOPE e FÓRUM de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas. (1999) **III Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final**. Brasília. (mimeo).
- ANFOPE. (1997) **Documento final do VII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, (mimeo).
- ANGULO, Luis Miguel Vilhar (coord). (1996) **La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España**. Barcelona:Oikos-tau.
- ANPED. (1997) **Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo, Anped.
- ANTONIO, O, Lopes....[et all.]; (1991) Coordenadora Ilma Passos Alencastro Veiga. **Repensando a Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus.
- AQUINO, Júlio G. (2000) **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus.
- AQUINO, Júlio G. (1996) **Confrontos na Sala de Aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus.
- ARAÚJO, Ulisses F. (1999) **Conto de Escola: a vergonha como regulador moral**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas.

- ARAÚJO, Ulisses F. (1998) ***Apresentação à edição brasileira***. In: Busquets M.D... [et.all]. *Temas transversais em educação*. São Paulo, Editora Ática.
- ARAÚJO, Ulisses F. (1996). ***Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial peagetiano***. In: Aquino, J.G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Sumus.
- ARAÚJO, Ulisses F. (1996). ***“O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil”***. In: Macedo, Lino (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- ARAÚJO, Ulisses F. (1998) ***O sentimento de vergonha como um regulador moral***. Tese (Doutorado), São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- ARAÚJO, Ulisses F. (1998) ***“O déficit cognitivo e a realidade brasileira”***. In: Aquino, J.G. (org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus.
- ARAÚJO, Ulisses F. (2001) ***Os Direitos humanos na sala de aula –Ética como Tema Transversal***. São Paulo: Editora Moderna.
- ARAÚJO, Ulisses F. (2002). ***A construção de escolas democráticas: Histórias sobre complexidade e mudanças***. São Paulo: Editora Moderna.
- ARRUDA JR, Edmundo L. & RAMOS, Alexandre (org). (1998) ***Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho***. Curitiba: íbej.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). (1994, 1996,1998) ***Documento Final do VI, VIII, VIII e IX Encontro Nacional***. Niterói, BH, Campinas.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, “Lei nº 9394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in SAVIANI, Dermeval. (1997) ***A nova lei da Educação***. 2ª ed, Campinas: Autores Associados.
- BRAULT, Michel. (1994) ***A Formação do professor para a Educação Básica: perspectivas***. Tradução Joaquim Osório Pires da Silva. – Brasília: MEC/UNESCO.
- BUSQUETS, M. Dolores ...[et all]. (1998) ***Temas Transversais em educação***. Bases para uma formação integral. São Paulo, Editora Ática.
- CANDAU, Vera, M. LELIS, Isabel M. (1983) ***A relação Teoria-Prática na***

Formação do Educador. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.12, nº 55, p.12-18, nov/dez.

- CAMARGO, Ana, M. F. e RIBEIRO, Cláudia (1999). **A sexualidade(s) e infância(s): A sexualidade como um tema Transversal.** Campinas, São Paulo: Editora Moderna
- CANDAU, Vera, M. (coord). (1987) **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, PUC/RJ.
- CANDAU, Vera, M. (org). (1995) **Rumo a uma nova Didática.** Petrópolis: Vozes,
- CARVALHO, A. M. P. de, GIL-PÉREZ, D. (1993) **Formação de professores de ciências.** São Paulo: Cortez.
- CASTRO, M. H. G. (1999) **Educação para o século XXI: desafio da qualidade e da equidade.** Brasília: Inep.
- CHAUÍ, M. (1980) **O que é ideologia?** São Paulo, Brasiliense.
- CONARCFE. (1988) **Coletânea de textos do I, II, e III Seminário de Educação Brasileira.** Cedes.
- CONHOLATO, Maria. C, e outros. (1998) *Sistemas de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade.* In: Idéias 30, p. 175-192. São Paulo: FNDE.
- CONSED. (1998) **Diretrizes para Subsidiar a Formação de um Programa de Titulação dos Docentes do Ensino Fundamental.** Documento para discussão. Brasília. Mimeo.
- CORREIA, José Alberto. (1991) **Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade dos professores.** Inovações, Lisboa, v.4,nº 1, p. 149-165.
- CUNHA, Célio. (1998) **A política de valorização do magistério na década de 1990: Apontamentos incompletos.** In: Veiga, Ilma (org). *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus, p. 49-74.
- CURY, C.R.J. (1985). **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados.
- DICKEL, Adriana. (1998) **Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In: Geraldi M. G. Corinta (org). *Cartografias do trabalho docente.* Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil -ALB.

- ESTEVEES, Manoela. (1991) ***Alguns contributos para a formação continuada de professores***. Lisboa: Inovação, vol. 4, nº 1, p. 101-111.
- FÁVERO, M. de L. (1981) ***Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas***. Série Estudos. Rio De Janeiro, PUC/RJ, 1981.
- FAZENDA, I. C. (1992) ***Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetivação ou ideologia***. São Paulo, Loyola.
- FAZENDA, I. C. (1993) ***Práticas interdisciplinares na escola***. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, I. C. (1995) ***Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa***. Campinas, SP: Papirus.
- FAZENDA, I. C. A... [et. all.]. (2000) ***Metodologia da Pesquisa Educacional***. São Paulo, Cortez.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. (1994) ***Formação contínua e unidade de ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação***. Porto: Porto Editora.
- FERRETTI... [et all.]. (1994) ***Novas metodologias e educação: um debate multidisciplinar***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, Paulo. (1997) ***Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa***. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1988) ***Pedagogia do Oprimido***. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra.
- FREITAS, H. C. L. (1993) ***O trabalho como Princípio articulados da Teoria-Prática: Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE- UINICAMP***. Campinas: UNICAMP, (tese de doutorado).
- FREITAS, H. C. L. (1999) ***A reforma do ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores***. In, Educação & sociedade: Revista Quadrimestral da Ciência da Educação e Sociedade (CEDES) nº 68, Campinas, p. 17-60.
- FRIGOTO, Gaudêncio (1995) ***Cidadania e formação técnico- profissional: desafios neste fim de século***. In: SILVA, Luiz Heron et al (org). Neoliberalismo, qualidade e educação. Petrópolis, Vozes.
- FRIGOTO, Gaudêncio (1996) ***A formação e a profissionalização do educador:***

novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Plabo (org). Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE.

GATTI, Bernadette (1997) **A. Formação de Professores e Carreira: Problemas Movimento de Renovação.** Campinas: Autores Associados.

GAUTHIER, A. ... [et. al.]. (1998) **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí.

GUTIERREZ, Cláudio. (2001) **A. Formação de Professores na Escola Cidadã.** São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Editora Unisinos.

GROSSI, Ester. (1997) **Lei de diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394, de dezembro de 1996.** Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. (1998) **A organização do currículo por projetos de trabalho;** trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.

IMBERNÓN, Francisco. (2000) **Formação docente e profissional: formar para a mudança e incerteza.** São Paulo, Cortez.

KLIKSBERG, Bernardo. (2000) **Desigualdade na América Latina: o debate adiado.** São Paulo: Cortez.

KRAMER, Sônia. (1989) **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** In: Revista brasileira de estudos Pedagógicos, 70 (165):189-207, maio/ago.

LARROSA, Jorge. (2000) **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas/3.** Ed./ texto de Jorge Larossa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - Belo Horizonte; Autêntica.

LELIS, I.A. (2001) **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** In, Educação & sociedade: revista quadrimestral da ciência da Educação e Sociedade (CEDES) nº 74, Campinas.

LEWES, Michael (1999) **Alterando o Destino: porque o passado não prediz o futuro;** tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Moderna.

LIBÂNEO, J, Carlos (1993) **Didática.** São Paulo: Cortez, (coleção magistério-2º g. Série formação do professor).

- LÜCK, Heloisa. (1994) ***Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- LÜDKE, Menga. (1994) ***Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas***. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. PUC/RJ. (mimeo).
- LÜDKE, Menga. (1986) ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU.
- LÜDKE, Menga. (2001) ***O professor, seu saber e sua pesquisa***. In, Educação & sociedade: revista quadrimestral da ciência da Educação e Sociedade (CEDES) nº 74, Campinas, p. 77- 96.
- LUTEAU, M. LEAUTREY, J. Cuba. (1976) ***Revolução no ensino***. Tradução, Manuela Leandro e Fernanda Campos, - Coimbra; Centelha – Promoção do livro SARL.
- MARIN, Alda. (1995) ***Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções***. In: Cadernos CEDES, nº36. Campinas, Papirus: CEDES.
- MARIN, Alda. (1996) ***Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área***. In: REALI, Aline Maria de M.R. & Mizukami, Maria da Graça (org). Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDEFSCAR.
- MARQUES, M. O. (1992) ***A Reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação***. Em aberto, v12, n. 543, p. 43-50.
- MARQUES, M. (1992) ***A formação do profissional de educação***. Ijuí: Unijuí.
- MELLO, G. N. (1994) ***Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio***. São Paulo: Cortez.
- MELLO, G. N. (2000) ***Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)visão Radical***. Texto produzido para palestra.
- MENEZES, Luis C. (org) (1996) ***Professores: Formação e Profissão***. Campinas. São Paulo: Autores Associados/Nupes.
- MONTEIRO, A. M. F. da Costa. (2001) ***Professores: Entre saberes e práticas***. In, Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, nº 74, p.121-142.
- MORENO, M. (1998) ***Temas transversais: um ensino voltado para o futuro***. In, Temas Transversais em educação. Bases para uma formação integral, MORENO, M. [et al], São Paulo, Editora Ática.

- MORENO, M. (1999). ***Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal*** / Monteserat Moreno ... [et al]; coordenação Ulisses Araújo; tradução Maria Cristina de Oliveira . São Paulo : Moderna.
- MORENO, M. ... [et all]. (1999). ***Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do pensamento*** / coordenação Ulisses Araújo; trad, Ana Maria Fuzato; revisão Valéria Amorim Arantes de Araújo. São Paulo: Moderna: Campinas: Editora Universidade de Campinas.
- MORIN, Edgar. (2000) ***Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro***; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- NAGLE, Jorge (1976). Educação e Sociedade na Primeira Republica. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material Escolar.
- NÓVOA, Antônio. (1992) ***A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre formação de professores***. In: NOVOA, Antônio POPEKEWITZ, Thomas S. (org). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa.
- NÓVOA, Antônio (org). (1992a) ***Profissão professor***. Porto, Portugal, (Coleção Ciência da Educação).
- NÓVOA, Antônio (org). (1992b) ***Os professores e a sua formação***. Publicações Dom Quixote, Lisboa – (Coleção temas da educação).
- NÓVOA, Antônio. (1991) ***A formação continua entre a pessoa-professor e a instituição-escola***. Inovação, Lisboa, v 4, nº1.
- NUNES, Terezinha. (1995) ***A Experiência Inglesa***. In: Intenções e Realidade e Possibilidades para a Formação do Professor da Escola Básica do Professor da Escola Básica. Campinas, Dissertação(Mestrado),Unicamp/Fe.
- OLIVEIRA, Maria R. N. S. (1993) ***A construção da didática: elementos teórico-metodológico***. Campinas, São Paulo, Papirus, (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico).
- PERRENOUD, Philippe. (1993) ***Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de professores. Perspectivas sociológicas***. Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, Portugal - (Série temas de educação)
- PERRENOUD, Philippe (org). (2001) ***Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências***. trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre,: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe. (2000) ***10 Novas Competências para Ensinar***, tradução.

Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe. (1999) ***Construir as competências desde a escola***; tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe. (2000) ***Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas***; tradução. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PIMENTA, Selma. G. (1995) ***Estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?*** São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. (org).(1997) ***Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal***. São Paulo: Cortez.

PINTO, Álvaro, V.(1969) ***Ciência e Existência***, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

POPEWITZ, Thomas S & PEREYRA, Miguel.(1992) ***Práticas de formação na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática***. In: Nóvoa, Antônia & POPEWITZ, Thomas S. (org). Reformas educativas e formação de professores. Educa, Lisboa.

PUIG, M, Josep. (1998). ***Ética e Valores: método para um ensino transversal***. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PUIG, M, Josep. (1998). ***A Construção da personalidade Moral***. Trad,Lizete Guimarães Barros e Rafael G. Alcarraz; Revisão Ulisses Ferreira Araújo.São Paulo: Editora Ática.

QUEVEDO, A. A Falaso, OLIVEIRA, J. R, MANTOAN, M. E. (org).(1999) ***Mobilidade, Comunicação e Educação: Desafios à Acessibilidade***. Campinas, São Paulo: Edição do Autor.

RELATÓRIO, SARESP: ***Conhecendo os resultados da avaliação VI***. (2000) In: Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Volume 1. São Paulo: FDE

RIBEIRO, Cláudia (1996). ***A fala da criança sobre a sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto***, Lavras; Universidade Federal de Lavra: Campinas, São Paulo: Mercados das letras.

RIBEIRO, M.L.S. (2001). ***História da Educação Brasileira: a organização escolar*** –[17ª edição. revisada e ampliada. Campinas, São Paulo: Autores Associados

ROMANELI, Otaiza de O. ***História da Educação no Brasil***. Rio, vozes, 1983

SAVIANI, Dermeval. (1995) ***Escola e democracia: teorias da Educação***.

Campinas, São Paulo: Autores associados.

SAVIANI, Dermeval. (1980) **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez.

SAVIANI, Dermeval. (1996) **Política e educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores associados.

SAVIANI, Dermeval. (1997) **A nova lei da Educação: Trajetórias , limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados.

SAVIANI, Dermeval. (1998) **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma política educacional**: Autores associados.

SAVIANI, Dermeval.(1976) **Educação Brasileira Contemporânea: organização e desenvolvimento**. São Paulo: McGraw Hill.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE/ ADMINISTRAÇÃO POPULAR. (1999) **Ciclos de Formação - Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã**. Cadernos Pedagógicos SMD. Gráfica Castilho Simon.

SERBINO, Raquel V. et al. (org).(1998) **Formação de professores**. São Paulo: fundação Editora Unesp.

SEVERINO, A Joaquim. **A formação profissional do educador: Pressupostos Filosóficos e implicações curriculares**, In ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, ano 10, nº 17, pp29-40.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL de CUBA: (1995) **Ministeio de Educação de Cuba y organización de Estados Iberoamericanos**; [informe realizado por Miguel Varela Hernández...(et. Al)].-LA Habana, Cuba.

TARTIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise.(1991) **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In Teoria e Educação, Porto Alegre, nº 4, p.215-234.

TEDESCO, J, C.(1998) **Novo pacto educativo**. São Paulo: Ática.

TERRIEN, Jaques. (1997) **Saber da Experiência, Identidade e Competência Profissional**. In Contexto e Educação, Editora Unijuí, ano 12, nº 48, p.07-36.

TERRIEN, Jaques. (2001) **Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexão sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. In, Educação & sociedade: revista quadrimestral da ciência da Educação e Sociedade (CEDES) nº 74, Campinas, p. 143-160.

- THIOLLENTE, Michael.(1982) **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez.
- TOMASI, L. WARDE, J. MIRIAM. HADDAD, SÉRGIO (org).(1998) **O banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. (1968) **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VEIGA, (ORG). (1998) **Caminhos para a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus.
- WACHOWICZ, Lillian Anna.(1995) **O método dialético da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico).
- WEBER, Silk. (2000) **Como e onde formar professores: Espaços em confronto**. In, Educação & sociedade: revista quadrimestral da ciência da Educação e Sociedade (CEDES) nº 70, Campinas, p. 129-155