

TANIA MARIA SCURO MENDES

**OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DE CONSTRUÇÃO
DE POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA:
um olhar sobre as micro-interações**

270506

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutora.
Curso de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Prof.a Dr.a Margarete Axt

PORTO ALEGRE
Fevereiro de 2000

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

M538e Mendes, Tania Maria Scuro

Os espaços pedagógicos de construção de possibilidades na sala de aula: um olhar sobre as micro-interações / Tania Maria Scuro Mendes. - Porto Alegre: UFRGS, 2000.

f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1. Professor – Formação – Ensino médio. 2. Construção do conhecimento – Sala de aula. 3. Prática pedagógica – Estágio supervisionado. I. Título.

CDU: 371.13:373.5

Neliana Schirmer Antunes Menezes – Bibliotecária CRB-10/939

AGRADECIMENTOS SINCEROS:

Às pessoas que participaram nos três contextos de interações – constituídos no curso de Doutorado; no campo de investigação; nas tramas afetivas tecidas nas relações de familiaridade – que, nos últimos cinco anos, marcaram suas presenças na trajetória desta pesquisa. Desejando não esquecer de nenhum dos elos que se articularam ao esforço de vitalização desta tese, expresso minha gratidão

1) no âmbito do curso, à:

- meus colegas, hoje amigos, com quem pude estabelecer processos sócio-cognitivos fecundos;
- minha colaboradora de pesquisa Daniela Mendes por sua participação no desenvolvimento de pesquisas empíricas que abriram caminhos para esta tese;
- professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS por quem tenho grande admiração;
- minha orientadora, pelos impasses e conflitos que suscitaram desequilíbrios de minhas pseudoconvicções e as transformações processadas no decurso de meu trabalho teórico-reflexivo implicado à construção desta tese;
- banca examinadora do ante-projeto de tese que apresentei quando da seleção para o curso de Doutorado: Prof. Dr. Fernando Becker, Prof.a Dr.a. Analice Dutra Pillar, Prof.a. Dr.a. Arabela Oliven;
- banca examinadora que, por ocasião da defesa da minha proposta de tese, enunciou contribuições significativas: Prof.a Dr.a. Amélia Domingues de Castro; Prof. Dr. Fernando Becker, Prof.a. Dr.a. Cleci Maraschin, Prof.a. Dr.a. Margareth Schäffer;

2) no âmbito do campo das pesquisas empíricas¹:

Aos sujeitos diretamente envolvidos:

- professorandas-estagiárias;
- professorandas de cursos na modalidade Normal;
- crianças.

E aos sujeitos indiretamente envolvidos na investigação:

- direções das escolas onde funcionam cursos na modalidade Normal que dela participaram;
- professores desses cursos;
- supervisoras de estágios;
- direções e supervisões das escolas (públicas e privadas) onde foram realizados estágios supervisionados pelos sujeitos da pesquisa²;
- professores titulares que cederam suas turmas para estágios supervisionados;
- professores filiados a cursos na modalidade Normal e a escolas de ensino fundamental, solicitantes e/ou participantes de reuniões e sessões de estudo para retorno dos dados aferidos nas pesquisas;
- Sub-Centro de Informática do Cate (Centro de Apoio Tecnológico) da 4ª Delegacia de Educação (hoje, N.T.E. – Núcleo de Tecnologia Educacional – Região da Serra), nas pessoas de Vera Pacheco Massa e Naura Andrade Luciano;
- enfim, aos quase dois mil e quinhentos sujeitos que, direta ou indiretamente (por ocuparem funções administrativas ou pedagógicas), estiveram envolvidos na investigação.

3) no âmbito familiar:

- a meu marido, meu pai (meu saudoso pai!), mãe, irmãos e sogros que, nesse período, expressaram apoio, mesmo cientes de que, nas espirais desta história acadêmico-social, encontrei algumas (talvez poucas) frestas para participar de suas vidas.

¹ Importa registrar que uma série de pesquisas (conforme consta no prólogo) foram realizadas anteriormente à pesquisa empírica que, propriamente, subsidiou esta tese.

² Cabe explicar que foram realizadas reuniões preparatórias com professorandas-estagiárias, direções e professores para colocá-los ao par dos propósitos das pesquisas.

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	X
PRÓLOGO: Situando-me como Sujeito na Pesquisa	1
INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA	7
CAPÍTULO 1	
1.1 - HISTORIANDO OS CURSOS NA MODALIDADE NORMAL:	
reconstituindo os caminhos quase esquecidos	16
1.1.1 - Mulher: profissão – professora	17
1.1.2 - O magistério em um século de transformações	20
1.1.3 - Desvelando pressupostos ideológicos	27
1.2 - PESQUISANDO E CONTEXTUALIZANDO	
A PRODUÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	34
1.2.1 - <u>Anos 60: apesar de tudo, otimismo</u>	36
1.2.2 - <u>Década de 70: progresso</u>	40
1.2.3 - <u>Anos 80: crítica</u>	43
1.2.4 - <u>Década de 90: qual seu paradigma?</u>	51
1.2.5 - Assimilando as publicações à realidade educacional	58
1.3 - ARTICULANDO A PROPOSTA INVESTIGATIVA	
 ATRAVÉS DE UMA DAS POSSÍVEIS REDE DE RELAÇÕES	61
CAPÍTULO 2	
2.1 - PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA:	
possibilidade para além dos limites pseudonecessários	68
2.1.1 - Um recorte teórico em torno do conceito <i>possibilidades</i>	68
2.1.2 - O caminho dialético das construções possíveis	
à necessidade lógica	80
2.1.3 - Construindo um estatuto escolar para os possíveis	87
2.2 - DEFININDO O PERCURSO DESTA INVESTIGAÇÃO	94
2.2.1 - Delineando uma possibilidade metodológica	101
2.2.2 - Os sujeitos da pesquisa	101
2.2.3 - Abrindo caminhos para o campo de pesquisa	104
2.2.4 - A pesquisa empírica	106

CAPÍTULO 3

3.1 - “A HORA DO VEREDITO FINAL”:

a competência docente à prova no estágio supervisionado? 115 -

3.2 - PLANEJANDO E COMENDO A ANÁLISE DE DADOS

DESENHADOS NOS PLANOS DE AULA 119

3.2.1 - Entrando na ação discursiva dos planos de aula 122

3.2.2 - Contemplando as representações estruturais
dos planos de aula 124

3.2.3 - Visualizando as relações funcionais nos planos de aula 135

3.2.4 - Os lugares e os espaços de atuação da professora e dos alunos
no planejamento pedagógico 152

3.2.5 - No mediano dos planos de aula: as convergências pontuais 180

3.2.6 - Projetando os dados à reflexão e tecendo interpretações 186

3.2.6.1 - Ressignificando os planos de aula:
roteiros prospectivos ou normativos? 191 -

3.3 - DE ALUNA À PROFESSORA:

reconstruindo, na ação pedagógica, o estado de professoranda 194

3.3.1 - O padrão contrativo-distensivo 196

3.3.2 - O padrão apreciativo-transcritivo 204

3.3.3 - O padrão modelado-intransitivo 207

3.3.4 - Construindo metáforas 211

3.4 - PROPONDO UMA DAS DISCUSSÕES POSSÍVEIS 218

3.4.1 - As ações pedagógicas falam por si 224

3.4.1.1 - Da geografia da sala de aula ao vínculo heterônomo 224

3.4.1.2 - O correio das informações e os ouvidos cognoscentes 227

3.4.1.3 - A escola e a ressonante função da palavra 232

3.4.1.4 - Com todas as letras: a textualidade reproduzida 234

3.4.1.5 - A interrogação refletida no olhar curioso 238

3.4.1.6 - Da reflexão à refração: o “outro” no universo escolar 243

3.4.1.7 - A sala de aula de janelas abertas à realidade 246

3.4.1.8 - A oficina de aprendizes 251

3.4.1.9 - O ser aluno no contexto do grupo 253

3.4.1.10 - O manual do bom comportamento 261

3.4.1.11 - A co-autoria no palco das negociações:
o prelúdio (inter)rompido 267

3.4.2 - Transitando pela ponta reversível entre o estágio e o curso 277

3.5 - UM OLHAR CRÍTICO

AOS CURSOS DE MODALIDADE NORMAL 278

CAPÍTULO 4	
DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	
À ABERTURA A CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS	303
4.1 – Da “hipo-tese” à tese	303
4.2 – Refletindo possibilidades de intervenções pedagógicas: o reencontro aluno-professorando-professor	313
ANEXOS	336
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	340

RESUMO

A pesquisa trata da construção de possibilidades em sala de aula, o que implica processos cognitivos, por professorandas-estagiárias (P.E.s) de cursos, em nível de ensino médio, na modalidade Normal. Para tanto, problematizou-se: as professorandas, em situação de estágio, nas suas práticas pedagógicas, abrem espaço para a construção de possibilidades que propiciem construção de conhecimento?

O campo empírico da investigação concentrou-se em escolas das redes pública e privada de ensino que oferecem cursos na modalidade Normal e em escolas onde professorandas desenvolveram seus estágios supervisionados nas cidades de Porto Alegre e de Caxias do Sul – RS. Os instrumentos de pesquisa constituíram-se em: planos de aula, através dos quais se analisou a reflexão antecipada da ação; observações de práticas pedagógicas de P.E.s.; e entrevistas semi-estruturadas, implicando a meta-reflexão, ou seja, a reflexão da relação planejamento-prática. Um universo de 40 planos de aula, 30 jornadas de aula observadas e 15 entrevistas subsidiaram a pesquisa que objetivou investigar indicadores que sinalizassem, nesses instrumentos, abertura e exploração de espaços nas interrelações pedagógicas para a construção de possíveis por parte de P.E.s e de crianças. A coleta, a análise e o tratamento dos dados seguiram a perspectiva teórica do método clínico piagetiano, adaptado ao estudo em questão.

Os resultados permitem situar os planos de aula elaborados por P.E.s como roteiros normativos e não prospectivos e a sala de aula, constituída em espaço e tempo sociais, como rica de inter(rel)ações, abrindo-se, reiteradamente, via processos “co-operativos”, para possibilidades que essas demandam. As possibilidades abertas, no entanto, não são, de modo geral, exploradas pelas P.E.s que, normalmente, acabam não promovendo e até dificultando ações educativas que visem aos desenvolvimentos cognitivos dos alunos.

Assim, a diversidade de indicadores aferidos aponta para a não efetiva construção de possibilidades pedagógicas por P.E.s. Estas são, geralmente, orientadas mediante condições compatíveis a pseudo necessidades-impossibilidades construídas ainda ao longo dos cursos de formação, nos quais, pôde-se inferir, está presente um paradigma fundado na heteronomia pedagógica e na racionalidade instrumental, baseadas em uma epistemologia empirista, que conferem um estatuto técnico a tal formação e outro básico-rudimentar às séries iniciais do ensino fundamental.

Este seria um dos fatores que podem contribuir para a quase ausência de intervenções que impliquem a construção de ambientes pedagógicos significativos

em sala de aula, de modo a se propiciar relações de “co-operação” essenciais ao desenvolvimento cognitivo, na medida em que as P.E.s não têm em vista esses processos nelas próprias, o que seria uma condição para que elas o propiciassem a seus alunos. Isso leva a pressupor que um processo contínuo de reconstrução de possibilidades, experimentado durante o processo formativo-profissional, seria fundamental para a constituição de uma educação voltada à transformação do modelo instaurado nesses cursos.

A tese consiste, pois, em evidenciar que, de modo geral, as P.E.s de cursos na modalidade Normal não trabalham pedagogicamente, visando à construção de possibilidades e ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos, sendo essa circunstância reflexo de espaços restritos para tais construções que, comumente, não são previstos e contemplados nesses cursos de formação.

Considerando esse processo argumentativo, traz-se à discussão educacional a possibilidade de que, se o paradigma pedagógico vigente não for transformado, situação similar à encontrada na pesquisa poderá ser verificada nos novos cursos Normais Superiores, cuja legislação foi regulamentada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação.

ABSTRACT

This research deals with the making of possibilities in the school room, which implies having knowledge processes by future Normal School Teachers in Training Period (P.E.s.), in High School level. Therefore we find a problem: Do the future teachers, in a period of training, while using their teaching skills, really open space for the possibilities that allow building the knowledge?

The experimental field of the investigation has been concentrated in public and private schools that offer Normal Courses (Preparation of Teachers) and in schools where the future teachers develop their training periods under supervision – such as in the cities of Porto Alegre and Caxias do Sul, RS. The research instruments were: Lesson Plans – in which the anticipated reflexion on the action was analysed; and the observation of pedagogic usage by the P.E.s.; and semi-structured interviews implying the reflexion-target, that is, the reflexion of the relation between planning and practice. A total of 40 lesson plans, 30 observation of class periods and 15 interviews have subsidized this research that has aimed to investigate signs that indicated, in these instruments, the opening and exploration of the spaces among pedagogic relations and to be able to help possible P.E.s and children. The gathering, the analysis and the treatment of the data collected, were ruled by the theory of the “Piagetian” Clinic Method, which was adapted to this study.

The results allow us to position the lesson plans elaborated by P.E.s as ruling scripts, not prospective; and the classroom, as a space and social reality, as very rich in inter-relations, opening itself, through cooperative processes, to demanding possibilities which, in general, are not explored by the P.E.s that usually do not promote educational actions that aim the learning development of the students.

The diversity of related indications, points out to a non-effective construction of pedagogic possibilities by P.E.s, who are generally orientated to compatible situations of “necessity-impossibility” formed during their educational courses, where we could measure the presence of a pattern based in the pedagogic heteronomy and in the rational instruments, which are also based in an empiric epistemology that gives a technical status to this formation and another basic status to the beginning years of the fundamental school.

This is one of the factors that may cooperate for the almost absence of intervenience that may interfere with the making of significative pedagogic environments in the class-room, so that we can allow “co-operative” relationships essential to the learning development since the P.E.s do not have these processes as

an objective, this would be a condition for them to transmit to their students. This allows us to suppose that a continuous process of creating possibilities, experimented during the professional-development process, would be fundamental to the achievement of an education tuned to the models inside these courses.

This thesis consists, therefore, in evidencing as a general rule, that the P.E.s graduated in Normal Courses (Teachers' preparation courses) do not work pedagogically, aiming the possibilities of construction and the learning development of their students, and this circumstance is a reflex of their limited spaces for such activities, which normally are not considered in their preparation courses.

Considering this reasoning process, we bring up to the educational discussion the possibility that if the present pedagogical paradigm is not changed, a similar situation to the one found on this reasearch, will be noted in the new Courses called "Normal Superior", whose existence was recently regulated by the National Council of Education.

PRÓLOGO:

Situando-me como Sujeito na Pesquisa

“Trago dentro do meu coração (...)
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi (...)
E tudo isso, que é tanto, é pouco
para o que eu quero.”

(Passagem das Horas - Fernando Pessoa)

Esses momentos de escrita de uma tese convidam-me a descortinar uma realidade da qual participo e com a qual, há muito, venho me preocupando. Através de uma leitura possível que se reconstitui à luz de reflexões que estou construindo, desejo pôr a descoberto, pelo menos nos limites que minhas condições cognitivas atuais o permitem, o sentido e o alcance da problemática educacional que focalizarei. Como é inviável captar a inteireza da realidade, que para a pesquisa exige um recorte teórico, demarcarei o cenário inicial onde se desenrola a trama das relações educativas e o drama dos protagonistas da história que procurarei resgatar. Esse roteiro delinea os contornos dos cursos na modalidade Normal em nível de ensino médio.

Para elucidar a temática a ser enfocada, utilizarei uma metáfora que, apesar de não ser original, explicita meu modo de definir esse objeto de tese. Entre os tantos interlocutores que entram em cena no contexto educativo dos cursos na modalidade Normal, há um ator que personifica três personagens que interagem em espaços entrelaçados, mas não idênticos, e que se posicionam em tempos distintos, sendo as três constituintes de uma só persona. Pretendo, servindo-me dessa imagem, verificar como o aluno, o professorando e o professor de cada sujeito do conhecimento

contracena no processo de construção de sua formação pedagógico-profissional. Mais do que isso, anseio procurar por trás dos bastidores que veio há em comum entre tais momentos desse cognoscente quando se vê / interage, pela primeira vez, como docente.

Falo e reflito do lugar de professora de cursos na modalidade Normal que vem transformando suas práxis educativas em objeto de estudo. É nesse lugar que me coloco também como sujeito da pesquisa, pois, como participante dessa realidade, nela construo indagações, hipóteses e críticas.

Retraçando os caminhos que me trazem a esse curso de Doutorado, percebo que, por um lado, minhas experiências matizadas por atuações em diferentes cursos de formação de professores - titulação de docentes leigos; qualificação profissional para a educação de adultos em nível de educação básica; qualificação específica para o exercício do magistério em nível de pré-escola; habilitação para o magistério de primeira a quarta séries; atualização de professores de currículo por atividades; formação de educadores para o ensino com alunos jovens e adultos (orientado pelo caráter e identidade regional); curso na modalidade Normal em nível de segundo grau - constituem-se em autênticos trabalhos de campo. Por outro lado, compreendo que, durante o desenvolvimento do curso de Mestrado, (re)construí um percurso teórico fundamentado na lógica construtivista, pois, para a elaboração de minha dissertação¹, bebi da fonte teórica da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que me permitiu um olhar crítico às minhas ações pedagógicas e aos cursos na modalidade Normal.

No curso de Doutorado, alguns (sub)projetos de pesquisa subsidiaram meus estudos, possibilitando-me transformar minhas suposições em hipóteses investigadas: um desenvolvido através de minha participação no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição I, II, III e IV², quando alunos de curso na modalidade Normal constituíram-se em sujeitos de uma pesquisa subsidiada pela linguagem Logo de programação; os outros, através das Práticas de Pesquisa I e II³, quando, contando com o auxílio de uma colaboradora de pesquisa, examinamos, em uma instância, construções cognitivas de algumas noções por alunos de segunda e

¹ Intitulada "DEFASAGENS COGNITIVAS EM ADULTOS: a ideologia do "déficit" X superação pela interdisciplinaridade (Ver referências bibliográficas)

² Coordenados pelas Prof.as Dr.as Margarete Axt e Cleci Maraschin

³ Coordenadas pelas Prof.as Dr.as Margarete Axt e Margarete Schäffer

terceira séries do ensino fundamental e por alunos de terceira série e estagiárias de cursos na modalidade Normal; e, em outra instância, investigamos processos de reflexão antecipada, mediante a elaboração de planos de aula, e de meta-reflexão da relação entre esses planos e as aulas desenvolvidas por professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal. As análises dos dados coletados e aferidos nessas distintas situações permitiram-me fundamentar algumas críticas endereçadas aos cursos na modalidade Normal⁴. *A partir e através* delas busquei subsídios teóricos para organizar/inventar caminhos possíveis de abordagem e, por vezes, para demarcar, com cautela, algumas de suas faltas. Em tese, *possibilidades* de um olhar diferenciado aos cursos na modalidade Normal, quer latentes quer manifestas, foram sendo pouco a pouco iluminadas no processo das (nove) transformações operadas neste trabalho investigativo.

Já contando com os dados da pesquisa empírica organizada para a construção desta tese (que serão explicitados no Cap III), procedi a análises diversas das que me proponho a desenvolver nesta investigação⁵, as quais me aproximaram ainda mais do mundo da pesquisa povoado pelas inter(rel)ações professorandas-estagiárias-alunos, oportunizadas por relações urdidas a partir da garimpagem teórica na Epistemologia Genética⁶.

As incursões por reflexões em torno dos marcos de minha trajetória pessoal-profissional e por esses territórios férteis de investigação vêm contribuindo para a (re)definição de um projeto educativo que demanda pesquisas, o qual está se gestando no cotidiano de minhas práticas docentes filtradas por novas significações.

Entendo essa construção de práxis como um ritual de passagem. Quando se ultrapassa um estado de compreensão e se chega a outro que implica maior

⁴ Essas pesquisas estão relatadas nos seguintes artigos (conforme referências bibliográficas): (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações no processo de construção de conhecimento do aluno-professor; CONTEÚDO ESCOLAR: reprodução ou construção de conhecimentos?; REFLEXÃO ANTECIPADA E META-REFLEXÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA em estagiárias de curso na modalidade Normal.

⁵ Análises críticas essas expressas no resumo de trabalho: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO: possibilidade para além dos limites pseudonecessários (apresentado na 51ª Reunião Anual da S.B.P.C./1999); e no artigo: DE ALUNA À PROFESSORA: rastreando o processo de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério (conforme referências bibliográficas).

⁶ Especialmente as discriminadas no artigo: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: das pseudonecessidades à construção de novos possíveis (conf. ref. bibl.).

conscientização, não se pode mais ser o sujeito de antes. Quanto mais se percebe e se conhece, mais comprometido se fica com o objeto de conhecimento e com a transformação pessoal processada. Assim, minhas tentativas de me colocar na pele dos meus alunos, futuros, e às vezes já, professores, procurando compreender suas dificuldades e as vendo multiplicadas por um número tão grande de seus alunos, surte como um eco multidimensional de minhas atuações docentes nos cursos na modalidade Normal. Já não posso ficar sossegada, imune, conivente com o que me traz insatisfação e (por que não?) um sentimento de opressão por me sentir tolhida em minhas iniciativas de transformar os processos de qualificação profissional (prefiro chamar: construção pedagógica) propiciados nesses cursos. Nenhum outro motivo foi tão premente e tão decisivo para que eu procurasse pesquisar a realidade em questão. Essa convicção (a única) motiva-me a ir além da superfície das perguntas e respostas que nós, professoras, fazíamos-nos e priorizar as lacunas de minha compreensão.

Quantas vezes voltei para casa - e como voltar sem trazer consigo a história experimentada nas interações escolares? - e, em um primeiro ato, quase inconsciente, dirigi-me a um espelho para conversar comigo, colocando-me como pessoa e como profissional, frente a frente, olhar nos olhos, tentando desvendar os impasses, as ansiedades, as angústias que experimentávamos. Ainda as experimento e, não raro, pego-me sem guarida por desejar, utopicamente, uma escola universalmente democrática. Mas já não posso, nem devo, buscar refúgios nos escudos das legislações de ensino, das políticas educacionais, do estatuto escolar, porque isso significa aceitar minha omissão pedagógica.

Tantas outras vezes saí andando pelas ruas - e por quantos abismos dessa realidade desafiadora tive que transitar! - à procura de pistas que me indicassem alternativas ou de alguma saída para a problemática instaurada que denota dificuldades nas questões que eram (e são) travadas e disputadas nos cursos na modalidade Normal (pelo menos nos em que atuei). Em todos eles, os mesmos dilemas e as mesmas preocupações, o que não os fazem casuais.

Para ilustrar, citarei alguns, constantemente mencionados pelos professores de cursos na modalidade Normal nas reuniões e nas aulas assistidas durante o desenvolvimento dos (sub)projetos referidos e da pesquisa empírica para a construção desta tese, classificando-os em três categorias.

No âmbito do *funcionamento dos cursos na modalidade Normal*, as dificuldades mais apontadas, geralmente, são: indefinição dos objetivos de curso; falta de uma filosofia de trabalho; ausência de uma proposta pedagógica construída por professores e alunos, etc.

Nas *queixas das professoras* aparecem, comumente, os seguintes entraves nas suas ações docentes: resistência a propostas de mudança, principalmente no estágio supervisionado, devido, por suposição, a raízes profundamente fixadas em um modelo reprodutivista de educação; falta de disposição para desenvolverem um trabalho inovador; frente a opções pedagógicas, o confronto entre práticas tradicionais e progressistas de ensino; tempo restrito de cada hora-aula; trabalhos pedagógicos fragmentados e sem implicarem a integração entre os professores e as áreas de conhecimento dos currículos dos cursos; orientações desconstruídas em relação ao que se exige no curso e o que é 'cobrado' no estágio supervisionado; insuficiência de preparo, inclusive em termos de conhecimentos, dos professores; ênfase na transmissão de conhecimentos, negligenciando a necessidade de aulas participativas; dúvidas quanto às formas mais adequadas de avaliação; desmotivação, etc.

Quanto às análises das *atuações dos alunos* nos cursos na modalidade Normal, são, freqüentemente, registrados: imaturidade emocional e dificuldades de relacionamento interpessoal; indecisão e insegurança em relação à escolha profissional; pouco embasamento de conhecimentos, especialmente relativos aos conteúdos desenvolvidos de primeira a quarta série do ensino fundamental e a construções conceituais que atravessam todas as disciplinas; despreocupação com a aprendizagem e excessivo interesse por notas; carência do gosto pelo pensar; desejo de receberem "receitas prontas"; falta de estudo e de dedicação, etc.

Essas características, sucintamente abordadas, condensam os descompassos verificados no cotidiano dos processos pedagógicos nos cursos na modalidade Normal. As vejo presentes, personificadas, vivas em mim e nos meus alunos. Diante delas, sinto-me meio juíza, meio ré, ancorando pontos de interrogação.

Embora esses problemas possam ser constatados por evidências empíricas, nas interações educativas desenvolvidas nos cursos na modalidade Normal, parece-me que não vêm sendo abordados através de um referencial que integre os diversos aspectos enunciados, tendo em vista que são atravessados por diferentes fatores que

os configuram como resultado de um processo e não de atos a serem estudados isoladamente.

Desencadeiam-se, não raro, ensaios de alternativas, propostas provisórias, intervenções fáceis que atenuam, mas não resolvem a problemática. Por isso esse tema merece uma pesquisa aprofundada que ultrapasse o âmbito das constatações e de estudos preliminares, desenvolva um exame crítico das práticas pedagógicas neles processadas e possa contribuir para atualizar o debate sobre formação de professores em nível de ensino médio.

Talvez seja essa uma das formas para pensar (e, quem sabe, romper com) o modelo de curso que, do meu ponto de vista, vem confirmando os prognósticos de sua falta de qualidade e traçando um destino de fracasso ao ensino fundamental.

Dependendo do modo de encará-la, a formação de professores em cursos na modalidade Normal, que requer soluções inadiáveis, traduz-se em um grande desafio do presente não só para a política educacional - estamos aguardando lei complementar que legisle sobre a questão a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases - mas para todos os atores que interagem nesse contexto, o qual parece solicitar uma pedagogia conscientemente construída a partir das possibilidades dialéticas da interrelação teoria-prática.

Através de exercícios de investigação, análise e reflexão, projeto o esforço de articular, nesta tese, uma alternativa possível, para propor outras formas de enfrentamento às questões que se destilam na problemática dos cursos na modalidade Normal, desafiando-me a construir um caminho viável que abra perspectivas para se apostar na sua transformação.

Com isso almejo desenvolver uma tese voltada à responsabilidade social que uma pesquisa de Doutorado precisa assumir.

INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA

As primeiras séries do ensino fundamental vêm sendo tomadas como objetos de pesquisas, análises, questionamentos e críticas. Essa situação ocorre, possivelmente, porque os índices estatísticos⁷ concernentes aos censos educacionais, que já não permitem mascarar essa realidade, apontam para uma situação que tem contribuído para consolidar fracassos da e na escola. Todavia, a formação de professores para atuarem nessas séries, especialmente aquela realizada em nível de ensino médio, continua carecendo de maior atenção.

A exigência da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação de que todos os professores em atividade tenham curso superior até 2007, apresentando-se como alternativa para auxiliar no cumprimento dessa determinação legal a regulamentação, pelo Conselho Nacional de Educação, da criação de Institutos Superiores de Educação - a funcionarem isoladamente ou integrados a universidades e que poderão oferecer cursos Normal Superior para a formação de professores para a educação infantil (até seis anos) e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental⁸ - não descartou, até o momento, a existência dos cursos na modalidade Normal que, aguardando lei complementar, atualmente vêm funcionando em todo o país. Interessante problematizar, como questão de fundo, o(s) tipo(s) de formação profissional que tais cursos estão oferecendo e discutir o(s) paradigma(s) que os sustentam. Tal análise é pertinente porque, em se confirmando o deslocamento, do nível médio para o superior, dos cursos voltados a formar professores para as séries iniciais e em se

⁷ Ao longo desta tese tais dados serão, a seu tempo, relatados.

⁸ Conforme Zero Hora Digital (via Internet) de 11/08/1999.

conservando as mesmas características que os definem (sem *trans-formá-las*), pode-se transplantar a situação neles vigente para outra instância educativa.

Para trazer ao debate educacional esse tema, venho desenvolver uma investigação que pode atrair algumas luzes para o entendimento de questões que emergem de práticas educativas processadas nesses cursos. Para tanto, penso ser conveniente apresentar, inicialmente, os fundamentos sobre os quais essa pesquisa foi construída, (re)constituindo, através deste texto introdutório, os fios condutores que dão sentido aos objetivos e hipótese interligados ao problema a ser nela levantado relativo à formação de professores em cursos de magistério / na modalidade Normal⁹. Nessa acepção, iluminarei alguns tópicos a serem tratados, passando pelas perspectivas de análise que possibilitam situar a temática¹⁰ e compor as principais relações a serem tecidas no percurso de investigação que se constitui em objeto de síntese¹¹. Isto posto, importa trilhar o caminho por onde foi organizada a pesquisa, traçando o roteiro desta tese¹².

Seu processo analítico será contemplado, no primeiro capítulo, mediante um rastreamento histórico da origem e constituição dos cursos na modalidade Normal, visando a verificar sobre que bases foram instituídos e regulados, no Brasil, desde seu

⁹ A Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a denominação de modalidade Normal para os cursos que qualificam, em nível médio e como formação mínima, os professores para atuarem na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (Art. 62). No entanto, como tais cursos vêm aguardando, como disse, lei complementar que os regulamente, continuam, em sua maioria, adotando a denominação *cursos de magistério* (como versa a Lei 5.692/71). Nesta tese, em conformidade com o texto da nova L.D.B., farei referência, ao apontar para tal nível de formação de professores, a cursos na modalidade Normal.

¹⁰ Nos limites do texto que inaugura a exploração das proposições a serem apreciadas, serão alinhavados aspectos gerais, ainda que bastante sucintos, pertinentes a cada uma dessas instâncias de análise incorporadas à tese, as quais se apresentam relevantes para a argumentação a que me proponho desenvolver em torno da formação de professores nessa modalidade de ensino, o que será realizado em capítulos seguintes.

¹¹ Cabe dizer que a síntese de um processo de investigação, em parte concebida e em parte em fase de elaboração (já que esta vem solicitando uma reconstrução contínua), a qual pressupõe a análise de n elementos envolvidos na situação de pesquisa, constitui-se em uma tarefa reflexiva que solicita tempo para tais reelaborações no âmbito da retrospectiva e de projeções. O primeiro refere-se ao caminho percorrido (e anunciado no prólogo deste estudo) que demanda, especialmente, minhas experiências docentes, pesquisas empíricas que tive oportunidade de realizar, a avaliação de minha proposta de pesquisa e as (como mencionei, nove) transformações que foram se operando no processo de elaboração desta tese. O segundo diz respeito às perspectivas para as quais apontam o estudo que ora passo a apresentar.

¹² Antes de prosseguir, pretendo exprimir, no entanto, que o interesse pela investigação iniciou com a própria prática experimentada como docente nas interações pedagógicas em, então, cursos de magistério e, na trajetória de minha elaboração para chegar à definição dos rumos desta pesquisa, foi

surgimento às suas transformações. Tendo em vista que as legislações que nortearam os cursos em questão podem ter refletido ideários teórico-ideológicos, em um segundo momento, será propício realizar um estudo do pensamento e da produção educacional brasileira, concedendo visitas a abordagens de temas predominantes de pesquisas e de textos publicados que podem ter respaldado propostas pedagógicas. Revisando as idéias construídas pelos muitos olhares nos distintos contextos de discussão que se desencadearam, estabelecendo um intervalo temporal composto pelos últimos quarenta anos no Brasil, acredito ser possível discriminar as diferentes visões que tecem os pensamentos registrados nas publicações sobre formação de professores para as séries iniciais e, se for o caso, delinear seus enquadramentos teóricos.

Procedendo a esse recorte, a direção da reflexão depreendida apontará para um espaço lacunar que permite assinalar uma falta aventada na literatura educacional: a carência de pesquisas que situem o professorando como sujeito de seu processo formativo voltado à construção de possibilidades pedagógicas, o que implicaria a mediação de seu instrumental cognitivo.

Pode-se reconhecer que não é por ausência de motivos que, entremeando os tantos questionamentos (re)colocados de tempos em tempos, esteja-se aludindo à construção de alternativas concretas à realidade escolar. Em um mundo com tantas transformações, como deixar de trabalhar, pedagogicamente, com o universo de possibilidades (no plural) que se abrem e se constroem nas interações educativas? Nesse sentido, compete chamar e incluir o conceito de *possíveis* à discussão.

Adentrando o segundo capítulo, explorarei a possibilidade de que as séries iniciais do ensino fundamental podem se constituir em ambientes de interações, adicionados às intervenções da figura da professora que atuaria como agente de mediação nos processos de apropriação de conhecimentos pelos alunos, compatíveis a espaços que podem propiciar a abertura de possíveis. Nesse prisma de considerações, é plausível pressupor a contribuição do *outro* na construção cognitiva do sujeito, bem como se admitir que a socialização pode abrir para diferentes perspectivas e possibilidades.

avolumando-se a ponto de, durante a gestação desta, necessitar desenvolver uma série de subprojetos vinculados a um subprograma de pesquisa.

Para sustentar a idéia de que as relações pedagógicas podem favorecer a abertura de possíveis, inclinarei ao apelo à posição teórica de Jean Piaget (1973, entre outros escritos) que postula a perspectiva, também social, da construção do conhecimento¹³. Ensejando e orientando a pesquisa pela abordagem da constituição de possíveis construídos na rede teórica da Epistemologia Genética, tornar-se-á procedente a necessidade de delinear o percurso conceitual trilhado nessa teoria para a compreensão da *evolução* dos possíveis, os quais, segundo essa concepção, estruturam ao mesmo tempo em que são reflexos do desenvolvimento cognitivo. Consoante esse estatuto epistemológico que contempla os possíveis construídos nas interações, pode-se, então, a despeito de críticas endereçadas à Piaget¹⁴, resgatar a função do meio social na construção cognitiva. E, reconhecendo, com base nessa abordagem, que os possíveis cognitivos não se restringem à lógica - que, pode-se dizer, organiza o conhecimento, mas, sozinha, não o explica, haja vista que não se constitui em toda a inteligência, a qual é permeada pela invenção, imaginação, criação, etc. - é considerável a possibilidade do porvir dessa teoria que permite pensar a construção de transformações cognitivas¹⁵.

Tendo em vista as premissas pautadas no plano teórico e tentando transpô-las para o cotidiano da realidade escolar, convém localizar o campo empírico da pesquisa. Para isso, focalizarei a atenção nas práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias, através das quais será possível traçar um caminho implicativo (e dialético), envolvendo as construções cognitivas e os processos formativos desses sujeitos.

Isso nos remeterá a um problema: *As professorandas, em situação de estágio, nas suas práticas pedagógicas, abrem espaço para a construção de possibilidades que propiciem a construção de conhecimento?*

¹³ Cabe ressaltar que poucos trabalhos de Piaget enveredaram pelo campo da ação pedagógica: Para onde vai a educação; Psicologia e Pedagogia; O que é pedagogia; Educación e instrucción; Fundamentos científicos para a educação de amanhã. Isso se justifica porque sua preocupação era com a natureza epistemológica e não propriamente pedagógica da construção cognitiva.

¹⁴ Especialmente as que julgam ou acusam que esse epistemólogo não tematizou / trabalhou com a perspectiva social na teoria que construiu, assinalando nessa questão a diferença com as abordagens soviéticas de Vygotsky, Lúria, Baktin, etc.

¹⁵ A partir, entre outros aspectos, da desconstrução das concepções aprioristas e empiristas e da (re)construção do sujeito do conhecimento.

Esse questionamento pode iluminar outras interrogações. E, então, compete indagar, inicialmente¹⁶:

As professorandas-estagiárias estariam abrindo e explorando espaços para os possíveis?

Que possíveis as professorandas-estagiárias constróem para si nos planos de aula (que representam um tipo de elaboração teórica relativa à opção por um, entre outros, possível) e que autoriza / permite às crianças?

As professorandas-estagiárias admitem a abertura e a construção de outras possibilidades mediante os modos pelos quais propõem as estratégias de suas intervenções pedagógicas ou, de outra forma, manifestam a atitude de *interromper* o curso de desenvolvimento de possíveis?

As professorandas-estagiárias estariam expondo, em suas práticas pedagógicas, a lógica da reprodução ou dos possíveis?

Tais questões orientarão a pesquisa no sentido de *verificar a possível existência de indicadores (elementos), nos planos de aula de professorandas-estagiárias, nas suas condutas pedagógicas em sala de aula e na suas relações educativas com as crianças, nas suas falas sobre seus planejamentos e suas práticas pedagógicas, assim como sobre os da escola e os dos cursos na modalidade Normal, que sinalizem a intenção [expressa como proposta] e a ação docente [mediante as intervenções de seu trabalho educativo] que apontem para reais proposições pedagógicas, visando à construção de possibilidades em sala de aula.*

Ousando dar mais um passo, a pesquisa poderá propor-se a desvendar o(s) tipo(s) de racionalidade(s) que norteariam as ações pedagógicas de professorandas-estagiárias.

A hipótese que subsidiará essa investigação será a de que: *no ambiente de sala de aula, pelas interações que a constituem, pode-se abrir espaços para a construção de possibilidades que propiciem a construção de conhecimento da criança.*

¹⁶ Uma vez que essas inquirições serão reformuladas, no capítulo II, de modo a serem mais precisas. Por ora, para que a direção da pesquisa seja aclarada, cabe apenas noticiar tais interrogações.

No corpo do trabalho de construção desta tese, no capítulo III, analisarei dados expressos nos seguintes instrumentos de pesquisa:

- planos de aula de professorandas-estagiárias, os quais implicam construções antecipadas de práticas pedagógicas, objetivando aclarar a(s) lógica(s) desses planejamentos;
- práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias, através das quais, sem intencionalizar realizar uma radiografia das aulas assistidas ou trabalhar com categorias estanques, procederei à leitura e análise das realidades observadas, tentando captar situações em que a construção de possíveis é ou pode ser verificada, abrindo espaço, no processo de discussão dos resultados, para, por vezes, ler dialogando com os protocolos produzidos a partir das observações e, em outra instância, com a experiência e com pesquisas já desenvolvidas pelas anotações nos rodapés das páginas;
- conteúdos de entrevistas concedidas por diferentes atores e intérpretes: particularmente por professorandas-estagiárias (sujeitos desta pesquisa), mas também por professores de cursos na modalidade Normal, alunos que frequentam o ensino fundamental, e, por que não, eu própria (não me vendo apenas como narradora, mas como participante da investigação¹⁷), com a tarefa de rastrear o significado dos planejamentos e das ações pedagógicas elaboradas por professorandas-estagiárias e de buscar algum indício para uma compreensão mais integrada ao que tange a realidade dos cursos na modalidade Normal. Durante a pesquisa empírica importou, por isso, oportunizar situações de interlocução, sem silenciar as vozes (às vezes quase ausentes) e não intervir nas ações educativas para que falassem por si nos processos pedagógicos constituídos nesses cursos e nas situações de estágio supervisionado.

¹⁷ Já que o pesquisador não é transparente, podendo, inclusive, propiciar / provocar tomadas de consciência no sujeito pesquisado que precisa buscar recursos cognitivos próprios para solucionar as demandas suscitadas por aquele. Porém, há que se considerar, de outro modo, que, para ler as falas e as experiências vividas no cotidiano escolar dos sujeitos, dispondo pontes de interligação com a literatura educacional e com a teoria, é preciso reconhecer a necessidade de, também, um certo distanciamento, neste caso, como pesquisadora, numa atitude que caminha na direção da crítica, tentando observar além da superficialidade dos fatos. Essa postura corresponde, como diz Bereiter (1980) “à idéia de descentramento: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o que eu escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador; eu narrado; realidade.”(p. 95)

Desta perspectiva orientada pela proposta de Piaget (a qual não resiste ao exame da interação sujeito - mediação social - objeto de conhecimento), os dados coletados serão submetidos à análise qualitativa expressa no método clínico piagetiano adaptado à sala de aula. A partir do cotejo dos dados, mapearei as frequências de manifestação dos mesmos e, a seguir, mediante a discussão dos resultados e considerando múltiplas relações que são tecidas no ambiente de interações da sala de aula, construirei um breve ensaio interpretativo relacionado aos efeitos das intervenções educativas planejadas e evidenciadas que abarcam, em níveis diferenciados, algumas dessas relações (trazendo, em certos momentos, dados de outros trabalhos de pesquisa que corroboram os então apresentados). Com base na análise de protocolos que subsidiam essas seções e em outros oriundos de entrevistas, serão apreciados alguns pontos relativos aos cursos de modalidade Normal, os quais podem estar contribuindo para a constituição do provável paradigma neles vigente.

No capítulo final, uma questão a ser posta será: como a formação docente desse tipo de curso está sendo elaborada e tematizada, tendo em vista a questão do desenvolvimento cognitivo e da construção de possíveis?

Diante dessa interrogação, poder-se-á divisar o problema pesquisado em dois focos: um concernente ao pressuposto de que os cursos de formação em magistério precisariam estar abertos a processos contínuos de construção de possibilidades pedagógicas; e, indo mais além, outro pertinente à pressuposição de que tais cursos precisariam viabilizar para as professorandas-estagiárias espaços para construção e exploração de possíveis.

Mesmo sendo lícito concluir que o magistério não é o destino de todas as professorandas-estagiárias, e que, ante as seqüências singulares de seus processos de aprendizagem, podem apresentar percursos e projetos próprios que excedam a formação oferecida por cursos em nível médio buscando outros que a complementem, penso não poder deixar de problematizar a formação desenvolvida por esses cursos, os quais, é necessário admitir, têm responsabilidade na preparação de milhares de profissionais que ingressam na carreira do magistério. Nesse sentido, tentarei construir uma crítica fundamentada em dados empíricos aos modos como têm, de maneira genérica, tratado essa formação profissional.

Envidando esforços para o encaminhamento da reflexão em torno das inquirições propostas, poderei aventurar-me na empreitada de desalojar os cursos de modalidade Normal do lugar comum a que, pode-se dizer, estão submetidos, apesar de, atualmente, suas condições passarem pela arena de discussões no âmbito da legislação educacional e da literatura; talvez, assim, poderei (ousar?) resgatar sua função compatível ao papel sociocultural das primeiras séries da escola fundamental (sobre o qual depositamos esperanças!) para quem prepara professoras.

O exercício de argumentação para tentar responder às necessidades suscitadas estará baseado na idéia, expressa na hipótese que orienta esta investigação, de que a construção de possíveis, mediante interações, pode propiciar o desenvolvimento cognitivo e de autonomia de pensamento necessários à construção de posturas pedagógicas orientadas, dialeticamente, por possibilidades construídas pelo sujeito professoranda-estagiária.

Sem considerações conclusivas, já que esta pesquisa é uma obra em construção, a presente tese está consistindo em evidenciar que, de modo geral, as professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal não trabalham pedagogicamente, visando à construção de possibilidades e ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos, sendo essa circunstância reflexo de espaços restritos para tais construções¹⁸ que, comumente, não são previstos e contemplados nesses cursos de formação.

Ainda que ciente de uma ampla gama de agenciamentos que concorrem às práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias, nesta pesquisa, pelos recortes teórico-metodológicos que a constituem, não tratarei, precisamente, de aspectos tais como os de ordem ideológica¹⁹, emocional²⁰, de gênero²¹, questões relativas a currículo²²..., embora se possa relevar suas importâncias nos processos formativos em cursos na modalidade Normal.

¹⁸ Sendo essa uma condição que apresentaria um caráter de transversalidade, perpassando todas as disciplinas verticalmente.

¹⁹ Só para exemplificar, ver Soares (1984)

²⁰ Ver Damásio (1994)

²¹ Ver Fernandes (1994)

Após propiciar um ligeiro passeio pelos capítulos, vislumbrando alguns dos tópicos a serem mais detalhadamente enfocados e de se ter, de algum modo, aberto uma porta para uma compreensão menos nebulosa das trilhas a serem delineadas e mais implicada na lógica que engendra esta tese, pode-se findar essa seção que introduz à problemática, para que outras páginas deste texto possam ser compartilhadas.

²² Sugiro consultas aos CD-ROM do Grupo de Trabalho “Currículo” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Pode-se citar, entre outros trabalhos apresentados (os quais li recentemente e me motivaram a outras leituras): Ferrazo (1999); Rocha (1999); Resende (1999)

CAPÍTULO 1

Como diagnosticar e compreender as situações e condições atuais dos cursos na modalidade Normal e apresentar alternativas para pensar e, quem sabe, transformar seu paradigma sem situá-los numa perspectiva histórica e sem uma análise crítica do pensamento educacional brasileiro? Essa indagação inicial, cuja colocação demarca o ponto de partida para que se possa traçar um quadro da situação/conjuntura desses cursos, remete, em uma instância, à necessidade de visualizar as relações entre, sob um ângulo de investigação, as origens e as transformações desses cursos e, sob outro, as políticas e propostas de educação que se fizeram normativas em diferentes momentos históricos. Na outra instância, tal questão exige, contribuindo para historiar o caminho percorrido por esses cursos, um estudo da produção educacional nesse país, a fim de proceder a um exame dos temas predominantes de pesquisas e de textos publicados. Vamos à essa análise.

1.1 - HISTORIANDO OS CURSOS DE MODALIDADE NORMAL: reconstituindo os caminhos quase esquecidos

Dedico a seção inaugural desta tese ao resgate de um pouco de história, através de um levantamento, ainda que breve, da legislação relativa à formação de docentes para as séries iniciais, a fim de observar a evolução dos cursos na modalidade Normal destinados a preparar quadros profissionais para a educação básica. A partir de um inventário crítico de dados rastreados nas legislações de ensino

dos dois últimos séculos, destacarei alguns aspectos que podem contribuir para desvelar o porquê do estatuto da educação *básica* conferido a essas séries.

1.1.1 - Mulher: profissão - professora

Desde meados do séc. XIX, as escolas normais foram criadas pelo Estado como instituições que visavam ao controle de um corpo profissional incumbido da educação. O ensino normal passou, como explica Nóvoa (1992), a ocupar um espaço privilegiado de configuração da profissão docente, em torno da produção de um saber socialmente legitimado especificamente com finalidades pedagógicas relativas à questão do ensino (saber fazer). Apesar de seu papel social/simbólico relevante, o curso normal, como um processo antecessor à atuação profissional controlado pela legislação, exercia a sua função de concepção de um tipo de professorado, a qual era filtrada através da delimitação advinda de um poder regulador.

É nesse mesmo século, mas na sua segunda metade, que se gestam as primeiras lutas femininas pela educação e profissionalização pertinente a uma diversificação de tarefas e áreas de conhecimento, o que faz com que o papel e a educação da mulher, no Brasil imperial, começassem a extrapolar a esfera doméstica, instituindo-se, assim, o período fundante de sua atuação social. Embora até o final do século passado os professores homens fossem majoritários, inclusive no ensino primário, o magistério, segundo Costa (1995), constituiu-se em um dos primeiros campos de ação profissional para as mulheres que foram, de certa forma, impelidas para ele em função da versão moderna da lógica do patriarcado²³, a qual, pelos seus vínculos com a tradição, fundamenta a relação da tarefa educativa com a maternidade. A autora registra também que às mulheres, tolhidas no seu direito de acesso à escolarização mais avançada, cabiam atividades ocupacionais que não solicitassem

²³ Mediante a análise de dados colhidos em sua pesquisa, a autora constata que essa lógica [do patriarcado] permeia a existência de relações entre o controle sobre o currículo e a escola e a posição submissa e subalterna das professoras. A questão da discriminação de gênero a partir do modo como se produz a identidade feminina acaba contribuindo, assim, para a desvalorização do ensino.

uma formação especializada; assim, o magistério era uma boa destinação às mulheres da classe média.²⁴

Porém, o ingresso da mulher no magistério, que se dá inicialmente pela naturalização (construída historicamente) de sua capacidade para educar os filhos, é, paulatinamente, atravessado por reivindicações alusivas ao seu reconhecimento profissional, a melhores condições de trabalho e de qualificação... e esse é, segundo Almeida (1991), um dos pontos a ser destacado para uma noção mais aproximada da mulher dessa época e do seu acesso ao magistério das séries iniciais que excede a racionalidade econômica relativa à baixa remuneração do magistério e implica o enfrentamento de oposições e de polêmicas, mesmo veladas, de significativos setores da sociedade (como dos católicos, dos positivistas e dos higienistas, sendo que estes defendiam a educação da mulher, mas não o seu ingresso imediato no magistério). É dentro desse quadro de situações que os cursos de formação profissional de professores de séries iniciais são instituídos e regulados.

A partir da Lei Geral de 1827, que dispôs sobre a escola das primeiras letras e instituiu o ensino primário, ficou estabelecida a necessidade de se dar instrução também às meninas e a conseqüente conveniência de que tal educação fosse ministrada por professoras. Aí surgia a preocupação com a formação de professoras mulheres. É desse ponto também que se pode desenrolar o roteiro histórico dos cursos na modalidade Normal.

Cabe a ressalva, antes de prosseguir, de que os dados sobre a escola primária e o ensino normal encontram-se bastante esparsos na literatura e isso devido a um motivo que se ancora na legislação brasileira. Com o Ato Adicional de 1834, que propôs a descentralização administrativa, a cada província e estado coube a responsabilidade sobre a sua legislação de ensino e o cuidado com suas reformas educativas. Esse fato, segundo Mariotto (1973), mesmo não tendo provocado uma descentralização total, gerou desigualdades marcantes entre os estados em termos do

²⁴ Segundo Pena (1981) apud Costa (1995), as análises históricas apontam que aos “estratos médios da população feminina, o magistério e a enfermagem se apresentavam como as opções mais adequadas de trabalho fora do reduto doméstico.”(p. 155) Contudo, o início do processo de industrialização, no Brasil, ocorreu com a participação da força de trabalho de mulheres das classes mais baixas da sociedade.

ensino por eles oferecido. À luz dessa observação, volto-me à busca das origens dos cursos destinados a formar professores das séries iniciais.

Um dos primeiros cursos voltados à formação de professores surgiu no Brasil em 1846 através de uma Lei de Instrução Pública²⁵, datada do mesmo ano, que legislava sobre a escola normal, mas destinada somente ao magistério masculino. A prática docente escolar enquanto um fazer feminino foi inaugurada pelo menos três décadas mais tarde.

Campos (1990), que trata da formação do magistério no período do império no Brasil, desenvolve uma abordagem a respeito da criação, em 1875, na cidade de São Paulo, de uma escola normal anexa ao Seminário da Glória, que era um educandário público para órfãs, destinado a encaminhar as internas com mais de dezoito anos, que não haviam sido pedidas em casamento ou que não haviam se empregado como domésticas, às cadeiras vagas na escola para o sexo feminino²⁶ - Iniciava-se aí a feminização da profissão - Para o ingresso no curso, embora não precisassem prestar exames, deveriam demonstrar aptidão (entenda-se 'gosto', uma vez que não eram previamente avaliadas) para atuarem no magistério. Já em 1876, a lei passou a ser mais rígida quanto às condições de ingresso na escola normal; exigia-se às candidatas: mais de dezoito anos de idade, saber ler, escrever e as quatro operações aritméticas, ter moralidade notória e praticar a doutrina cristã.

Devido ao afluxo de mulheres às escolas normais, contrastando com a exigência do sistema de educação que determinava serem homens os professores de meninos, um regulamento, em 1877, autorizou as professoras com mais de vinte e três anos a lecionarem para meninos com até dez anos de idade, prevendo, ainda, a inclusão de duas seções nas escolas com os mesmos professores para ambos os sexos, mas funcionando separadamente.

Em tempos de república, e com a passagem de uma formação social para outra, ocorreu, em 1890, nova reforma do ensino normal, sendo as aulas, mais uma vez, separadas por sexos, cabendo a cada um disciplinas diferentes. Biologia, Economia Política e Escrituração Mercantil eram ministradas para o sexo masculino, e

²⁵ A referida lei sofreu reformas em 1864, 1868 e 1887

²⁶ Em Porto Alegre, o Asilo Santa Teresa, incumbido da educação de crianças órfãs, também incluía o curso normal na formação dessas.

Desenho, Caligrafia, Economia, Prendas Domésticas, ao sexo feminino. O ensino estava, naquele final de século, sob influência das idéias de Froebel, Pestalozzi e Herbart, mescladas à orientação positivista, recomendando-se aulas mais empíricas do que teóricas. No entanto, como adverte Nagle (1978), durante anos de regime republicano manifestou-se a persistência dos padrões escolares do período imperial submetido a princípios ideológicos e a tentativas sistemáticas de evangelização.

1.1.2 - O magistério em um século de transformações

Na virada do séc. XIX para o séc. XX e especialmente no início deste novo período histórico, houve a expansão do ensino básico obrigatório e a multiplicação, geométrica, do contingente de alunos na rede escolar, o que exigiu uma quantidade maior de professores - implicando, inclusive, a convocação de professores leigos, alguns apenas alfabetizados ou com escolarização restrita às três primeiras séries do ensino primário - Os cursos de formação de professores precisaram, em decorrência dessa realidade, adaptar-se a esse momento da história da educação brasileira, assumindo uma importância decisiva na preparação de professores para a escolarização das massas.

Com o movimento de republicanização da República, a partir de 1915, as idéias e planos de solução oferecidos, especialmente no estado de São Paulo, denunciavam o quadro desolador do analfabetismo no Brasil, que impedia a aquisição de direitos políticos para a maioria da população, e vincularam-se à defesa da necessidade de difusão do processo educacional entendido como instrumento de transformação da ordem social. Numa perspectiva político-social de análise, a educação do povo - relativa, como explica Nagle (op. cit.), ao ensino primário e técnico profissional, submetido até então ao descaso político, em contraposição ao ensino secundário e superior usufruído pela elite²⁷ - tomada como o pilar da organização social e como o primeiro problema nacional a ser combatido, catalizou um novo conceito de instrução pública que passou a se apresentar como a chave para

²⁷ Tal dualidade manifesta-se desde a estrutura social brasileira do Império, o que revela a inalteração das relações sociais básicas nessas situações históricas. É interessante acrescentar que as escolas superiores ditavam os padrões às escolas secundárias, o que revela que estas, com caráter subalterno, eram preparatórias e funcionavam como trampolins àquelas.

solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos do país. Esse modo de compreender o ensino e as suas possibilidades deixa extravasar, como sublinha Nagle (op. cit.), um entusiasmo pela educação que ganhou corpo com os movimentos reformistas.

Envolvido nesse processo de mudanças, o regime republicano aplicou uma nova reforma da instrução pública em 1920, alimentando idéias liberais no campo educacional, tendo em vista a consolidação do sistema que requeria demanda de mão-de-obra um pouco mais especializada para os centros urbanos-industriais. Para isto, como mencionei, havia a necessidade de democratizar o ensino, integrando a população no processo de desenvolvimento econômico.

Com a introdução das idéias da Escola Nova²⁸, a partir de 1927, que propunha transformações no ensino, o caráter liberal sintonizou-se ainda melhor com a educação. Segundo essa nova pedagogia, o esforço para difundir a escola (alimentado pelo entusiasmo à educação) só teria sentido se amparado na proposição de uma escola embasada em um novo modelo²⁹. Revestido de um otimismo pedagógico, a produção educacional, de natureza pedagógica³⁰ em substituição aos modelos exclusivamente educacionais e políticos, sugeria modificação dos padrões e valores que fundamentavam, especialmente, a organização escolar e a relação professor-alunos e instigavam nova significação das disciplinas curriculares. Desencadeava-se, então, a disputa histórica entre as escolas tradicional e *nova* (apesar desta reconsiderar preceitos antigos que remontam especialmente a Rousseau)

²⁸ Essa tendência pedagógica, ao elucidar, em primeira instância, que a infância não é, como ironiza Nagle (op. cit.), um *tropeço que retarde a marcha do desenvolvimento humano* senão um estado natural e necessário, e, em segunda instância, que a criança precisa ser compreendida do ponto de vista de seus motivos e interesses próprios, sugere mudanças metodológicas relativas aos programas de ensino e ao processo ensino-aprendizagem. Segundo seus princípios, o professor, diferentemente da concepção tradicional de educação, deve deslocar sua posição centralizadora na relação educativa para dar espaço de participação ativa ao aluno considerado como sujeito intelectual, moral e volitivo. Cabe ao professor provocar o raciocínio do aluno, oferecendo-lhe condições para que, envolvido com materiais concretos e diferentes realidades, socialização, processos de observação, investigação, e experiências aliadas à sua atividade física e mental, aprenda por si mesmo e descubra conhecimentos interessantes à sua vida.

²⁹ Representado, por exemplo, pela substituição de um currículo Humanista por outro de caráter Científico; por uma escola primária integral ou alfabetizante; pela introdução de disciplinas técnicas e profissionalizantes no ensino primário.

³⁰ Tornaram-se expoentes as idéias de Claparède, Decroly, Piéron, Binet, Simon, Maria Montessori. Um dos autores brasileiros, mensageiro do movimento escolanovista, que ganhou destaque, à época, foi Anísio Teixeira.

Até o final da década de 20, havia, como aponta Nagle (op. cit.), modestas infiltrações de noções e idéias escolanovistas³¹ que, motivadas pelas descobertas psicopedagógicas de então, salientavam a necessidade de atentar ao desenvolvimento integral do aluno e dos programas de ensino adaptarem-se a este.

Nas três primeiras décadas do regime republicano, apesar dos cursos normais determinarem a formação de professores primários e terem, portanto, uma feição profissionalizante, voltavam-se para a cultura geral e, nesse sentido, comparados às escolas secundárias e às profissionais e técnicas que tinham o trabalho como princípio pedagógico, eram considerados de segunda categoria, já que não conseguiam competir, em termos de preparo profissional, com estas. Dois aspectos salientes nessa realidade educacional parecem contribuir para a compreensão desse fenômeno. Quanto ao primeiro, pode observar-se, à essa altura, o confronto, que mais tarde gerou uma cisão inconciliável, entre o paradigma humanista tradicional e o modelo tecnológico, produzido pela industrialização e conseqüente complexificação do mundo do trabalho³².

Em relação ao segundo aspecto, evidencia-se, nesse período, a maioria feminina nas matrículas da escola normal³³, que era voltada ao preparo da mulher para o lar e destinada especialmente às moças burguesas³⁴, ou seja, às filhas de fazendeiros e de ricos comerciantes que "*encontravam no curso normal a máxima e, ao mesmo tempo, a única escolarização praticamente possível na época [República Velha] numa sociedade agrária, pré-industrial, marcada por uma profunda ruptura com o trabalho produtivo e intelectual*" (Buffa & Nosella, 1994, p. 26). Esse fato pode justificar a pouca tendência à profissionalização conferida a esses cursos, uma vez que essa era considerada uma necessidade (e incumbência) do povo.

³¹ Como a criação, em 1896 no estado de São Paulo, dos Jardins de Infância, baseados nos princípios teóricos de Froebel e Pestalozzi; introdução do ensino de leitura fundamentado no *método de intuição analítica*, segundo os pressupostos de globalização de Decroly; instalação, em escolas normais, de gabinetes psicopedagógicos, etc.

³² Em função de novas especializações e da demanda de mão-de-obra qualificada, os ramos produtivos passam a criar os seus cursos, complexificando ainda mais a rede escolar.

³³ Nagle (1978), com base no Anuário do Ministério da Educação e Saúde Pública - 1º ano, registra que em 1907, para uma matrícula de 5.020 alunos, apenas 786 eram homens; em 1929, tinha-se uma matrícula de 23.808 alunos, sendo 3.401 de sexo masculino.

³⁴ Os cursos na modalidade Normal, hoje, como sublinham Buffa & Nosella (op. cit.), ao contrário da primeira metade desse século, é o destino profissional das estudantes com menores condições

Com um paradigma inovador de formação docente, investiram-se esforços para profissionalizar a escola normal. Inspirado no ideário escolanovista, o movimento reformador e remodelador das escolas normais, suscitou, em vários estados (como em Minas Gerais - com a implementação do Curso de Aperfeiçoamento - Distrito Federal - que cria a Escola Normal Rural - e Pernambuco - que institui a Escola Normal Superior), uma série de transformações pedagógicas, como o aparecimento de disciplinas técnico-profissionais³⁵, tendendo a um equilíbrio entre formações gerais e específicas ao magistério, bem como a ampliação da duração do curso visando ao contínuo aperfeiçoamento do professor primário. Essas condições repercutiram, em certa medida, na própria escola primária, uma vez que já existiam escolas de aplicação anexas às escolas normais, o que facilitava tal influência.

É no final dos anos vinte, com a emergência de uma segunda fase de penetração do escolanovismo no Brasil, que adveio uma transformação qualitativa na literatura educacional. Temas recorrentes ao desdobramento da Psicologia³⁶ foram então abordados por essa literatura de vanguarda que versava sobre a necessidade de renovação interna da escola quanto a seus métodos pedagógicos. Descuidava de analisar, contudo, que a transformação educacional não depende apenas da escola, mas das condições políticas, sociais, econômicas em que se encontra, bem como da própria reorganização do aparelho escolar brasileiro. Esse descuido pode ter estabelecido uma renovação limitada no contexto escolar.

Quando se chegou a conjugar essa relação entre escola-sociedade, o discurso pedagógico, particularmente no Distrito Federal, enveredou pela dimensão social, adotando como princípios a necessidade e os benefícios da escola única - obrigatória, gratuita e igual para todos com vistas à unidade nacional - da escola do trabalho - como instrumento de reorganização econômica - e de escola-comunidade - baseada no trabalho cooperativo. Essa postura política, apesar de conferir à escola uma função social relevante para o país, não conseguiu substituir o modelo renovador didático-

sócio-econômicas. Formadas às quantidades, tais estudantes vêm engrossando o exército de reserva, o que favorece a conservação de salários aviltosos ao professor das séries iniciais.

³⁵ Surgem disciplinas como Anatomia, Fisiologia Humana, História da Educação, Sociologia, Pedagogia, Metodologia do Ensino e Psicologia.

³⁶ Psicologia Educacional; Psicologia da Aprendizagem; Psicologia do Desenvolvimento; Psicometria, Psicologia das Vocações, etc.

pedagógico por um de natureza político-educacional, possivelmente pela falta de um plano nacional de educação.

Com a reorganização do ensino médio, realizada por Francisco Campos, em 1931 - quando é criado o Ministério da Educação - a escola normal passou a ser uma entre as tantas modalidades regulamentadas para o ensino médio. As intenções de torná-la distintiva e capaz de conquistar sua qualidade educativa, tão enfatizadas pelo escolanovismo, vão perdendo terreno frente às exigências sócio-econômicas e as políticas que as perseguem.

Uma série de legislações de ensino entraram em vigor e foram revogadas até a década de quarenta, revelando, como diz Campos (1990), processos de tentativas e fracassos que não se sustentaram numa linha de continuidade.

Em 1946, através do Decreto-Lei nº. 8530³⁷ (da Lei Orgânica do Ensino Normal) foram criados novos tipos de cursos na modalidade Normal. É preciso contextualizar a legislação educacional brasileira desse período com a Constituição Federal promulgada no mesmo ano e com o cenário político vigente no país, que possibilitava o predomínio de idéias liberais e democratizantes, para se entender por que a regulamentação, a organização e o funcionamento dessa lei deixou entrever os preceitos de igualdade de oportunidades à educação dados no social e de atendimento individualizado do aluno, típicos do ideal escolanovista propalado pela Pedagogia Nova especialmente desde a década de trinta³⁸. É nesse cenário que se operou um aumento quantitativo das escolas normais, mediante uma sucessão intensa de criação de novas escolas (em contraposição ao lento início do ensino normal verificado no início do século), e progressos quanto à profissionalização do magistério.

A Lei 4.024 de 1961, de Diretrizes e Bases (L.D.B.) confirmou esse paradigma e reforçou a necessidade de formação específica para o trabalho docente com as primeiras séries, dedicando expressivo espaço para o assunto (Capítulo IV;

³⁷ Essa lei foi criada durante a gestão de Gustavo Capanema junto ao Ministério da Educação e da Saúde Pública. A lei estabelecia que os cursos normais deveriam ocorrer após o ensino elementar (primário e ginásial) e poderiam ser: de primeiro ciclo, com duração de quatro anos para formação de regentes de ensino primário, funcionando em escolas normais regionais; ou de segundo ciclo, com duração de três anos, para formação do professor primário, funcionando em escolas normais. Legislou, ainda, sobre a atuação de Institutos de Educação para formação de especialistas para educação pré-primária e primária (regente e professor), pessoal técnico para administração e inspeção do ensino primário.

³⁸ Ver Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

art. 52 a 60). Através dessa lei, todos os cursos secundários - inclusive os profissionalizantes, que passaram a ser aceitos como credenciais à continuidade de estudos - foram equiparados, angariando a mesma função quanto à passagem ao curso superior. Assim, os cursos normais deixaram de ser estanques³⁹, aproximando-se das condições dos demais cursos no nível secundário.

Já em 1971, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, sustentada pela Lei 5.692, que institucionalizou o ensino profissionalizante em nível de segundo grau - seguindo uma ideologia nacional-desenvolvimentista que defendia, mais uma vez, a educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico - o curso normal, agora chamado *de magistério*, passou a ser tratado como uma terminalidade desse grau de ensino, tal como outras de formação técnica, perdendo, assim, sua especificidade (Capítulo III; art. 21 e 23). O professor para o ensino fundamental continuou sendo *formado* em ensino médio, mas, agora, através de uma base curricular com disciplinas de formação geral diluída e de formação específica superficial que fomentou um ensino precário dos conteúdos e uma preparação indefinida, os quais levaram à descaracterização, ao aligeiramento e à decorrente fragilidade dos cursos na modalidade Normal.

Recentemente, foi aprovada nova lei, de número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação. Debatida desde 1988, essa lei teve duas vertentes principais: uma, envolvendo, através dos fóruns estaduais e nacionais, a participação da sociedade, e outra, que trilhou a linha das políticas liberais do governo, o que resultou numa terceira versão que agregou aspectos dos dois grandes projetos. Essa alternativa mediadora não agrada, na íntegra, a ambas as partes, pois nela predominam mais as diretrizes do que as bases para uma educação democratizante. Penso que pelo menos duas ambigüidades podem ser evidenciadas na relação do seu texto com as condições concretas do ensino atual. Em um sentido, apesar da construção discursiva que alude à educação para a cidadania e à necessidade de superação dos índices atuais de evasão e de repetência, a política neo-liberal vigente descompatibiliza-se com a qualidade [total?] de educação para todos.

³⁹ Primeiramente, os cursos normais permitiam acesso somente ao curso de Pedagogia. Posteriormente, conferiu-se às ex-normalistas possibilidades de realizarem diferentes cursos de licenciatura. Só a partir de 1961 o curso normal foi considerado como passível de ingresso também a cursos de bacharelado.

Em outro sentido, retomando a denominação de *modalidade normal*⁴⁰, numa tentativa de recuperação das funções da escola formadora de profissionais para as séries iniciais, o discurso dessa lei declara a valorização do magistério. No entanto, na prática, a questão da formação de professores está, ainda (passados três anos da entrada em vigor da nova legislação de ensino), na pendência de lei complementar que a regulamente aos moldes da nova L.D.B.

Com as implantações da Lei 5.692/71, que objetivava a inserção eficiente e produtiva do povo no mercado de trabalho, tendo em vista a política governamental de expansão econômica, e da Lei 9.394/96, que visa, sobretudo, democratizar o ensino, aconteceu a retomada, com roupagem *moderna*, da função conservadora e rudimentar da educação que as demais legislações deixaram transparecer, pois todas elas e cada uma em seu contexto, parece-me, configuram novos rótulos que encobrem uma cultura de desvalorização do ensino fundamental e dos professores que nele atuam. Não é sem motivos que o ensino normal, conforme argumenta Campos (op. cit.), demorou a ser definido como curso profissional para o qual é necessária uma formação sólida, bem como o fato de que continua aguardando uma legislação específica. Qual é a dimensão política da formação de professores a ser proposta pela nova L.D.B.? Essa indefinição pode revelar que a formação de professores, particularmente das séries iniciais do ensino fundamental, que tem relevância educacional e social, não vem se constituindo em tema de compromisso e engajamento político e de investimentos financeiros dos planejadores e agentes educativos para a proposição de medidas governamentais que visem à melhoria da qualidade de ensino e a superação do fracasso escolar⁴¹. Para que se entenda a visão de educação subjacente a esse paradigma, é importante um olhar crítico às suas raízes, situando os primórdios de sua instauração.

⁴⁰ No Título VI - Art. 62 da Lei 9.394 aparece: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á (...) admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal."(O grifo é meu)

⁴¹ Convém citar o recente projeto de lei que vem sendo discutido relativo à extinção da habilitação de formação de professores para as séries iniciais que é desenvolvida por cursos de Pedagogia, a qual

1.1.3 - Desvelando pressupostos ideológicos

O ensino primário surgiu para democratizar uma cultura indispensável ao homem moderno: a cultura da leitura e da escrita. Como explica Arroyo (1996), os ideais propalados no processo de expansão da escolarização aos setores populares, nos séculos XVII e XVIII, pretendiam tornar o aluno ordeiro e dedicado ao trabalho, o que pressupunha a inserção, pelo menos mínima, no mundo letrado e a qualificação, ainda que rudimentar, para o trabalho moderno. Objetivando não tirar a mão-de-obra da agricultura e da produção, esse tipo de ensino, prossegue o autor, exerceu uma função mais moralizante do que instrutiva. Esse tratamento conferido à educação, e assumido pela tradição política e pedagógica, radica no pensamento liberal que, penso, se é fecundado no ensino fundamental, fermenta no interior dos cursos de formação de professores para tal ensino.

Com essa gestação histórica, o papel do professor atuante na educação básica, no Brasil, longe de ser o de um intelectual culto e erudito, foi o de transmitir habilidades úteis e conhecimentos rudimentares das ciências, bem como de ensinar, basicamente, a ler, escrever e contar. No imaginário social, a figura do mestre-escola, especialmente quando é personificada por professoras (e como desconsiderar a visão social com relação ao gênero!) aparece como ocupante de um status inferior e, por isso, é admissível que a ela se exija tenra qualificação e que receba um salário pouco compensatório. Com base em dados históricos, pode-se dizer que a ideologia do magistério enquanto vocação feminina, como destacam Ramalho e Carvalho (1994) tem, ainda hoje, camuflado as precárias condições do trabalho docente.

Através do inventário das legislações de ensino, relacionando-as à atual realidade educacional dos cursos na modalidade Normal, pode-se deduzir que a questão de gênero continua presente nessa formação profissional, camuflando as condições de trabalho docente nas séries iniciais. Em novos tempos e sob novas condições de demanda pelo magistério das séries iniciais, devido, provavelmente, a fatores relativos a uma visão de facilitação da formação e da profissionalização (especialmente para as jovens pertencentes às classes sociais mais baixas) que, entre

ficará, segundo o projeto, a cargo de Institutos Superiores de Educação (a serem criados) que conterão Cursos Normais Superiores.

outros, contribuíram para produzir a desvalorização dessa profissão, a mesma situação experimentada no século passado (formação diferenciada para os distintos sexos) e na primeira metade deste (procura maior do que a oferta) pode ser constatada: a maioria feminina como clientela desses cursos⁴², o que confirmaria uma tradição pedagógica de feminização docente para esse nível de ensino. Tendo em vista a função procriativa-educativa reservada, histórica e ideologicamente, às mulheres e, por extensão, às professoras, a condição social por elas assumida pode compatibilizar-se a um estatuto mais moralizante-disciplinador e menos voltado ao desenvolvimento cognitivo, adotado nas práticas pedagógicas escolares com as crianças. Esse caráter heterônomo (moralizante-disciplinador) estaria subjacente, em parte ou integralmente, na forma de conservação de preceitos pedagógicos nas práticas educativas dos cursos na modalidade Normal?⁴³ Os dados bibliográficos analisados, bem como os empíricos a serem explicitados/considerados permitem supor uma resposta afirmativa.

Reconfigura-se, do ponto de vista de Arroyo (op. cit.), uma interrelação, historicamente construída, entre o sistema de educação pública obrigatória e o perfil de formação do profissional a ela destinado⁴⁴. Assim, o modelo rudimentar de educação básica está na gênese do sistema escolar público e da própria formação de professores.

⁴² A esse respeito ver também a pesquisa de Bueno (1997) que verificou que a composição da turma que frequentou curso de habilitação específica para o magistério, a qual se constituiu em objeto de estudo, era marcada pela homogeneidade quanto ao gênero, o que determinou, mesmo não sendo previsto na pesquisa, que o processo dessa investigação viesse a incluir uma análise que procurasse compreender alguns processos mediante os quais as determinações de gênero compõem-se na história de formação dessas alunas.

⁴³ Caso não esteja, como estariam ocorrendo processos de discussões, confronto de pontos de vista, análises críticas, necessários à construção da autonomia pedagógica dos professorandos, os quais implicam processos lógicos de pensamento orientados pela reciprocidade e reversibilidade? Seria interessante verificar como tais processos são desenvolvidos pelas e entre as mulheres. Esta questão mereceria uma pesquisa mais aprofundada. Mas isso pode ser objeto de estudo de outra tese.

⁴⁴ Bastos e Colla (1994) desenvolveram um projeto de pesquisa relativo a uma leitura do pensamento político-pedagógico rio-grandense a partir de análises de uma seção da Revista de Ensino sobre biografias de professores, correspondente ao período de 1939 a 1978. O objetivo era averiguar o imaginário do magistério nesse contexto histórico. Nas produções discursivas aparecem virtudes como: doação, missão divina, amor, paciência, fortaleza, bons exemplos, autoridade moral, dignidade, respeito, dons para guiar e orientar. As autoras colocam que esses discursos pedagógicos e ideológicos instituem uma referência que atua como um espelho no qual os professores, como heróis anônimos, devem buscar suas imagens. O principal objetivo a atingir com isso, conforme argumentam, é impor aos professores um modo de pensar, restando modismos, inovações e mudanças no sistema de ensino. É importante notar que, nesses discursos, não aparecem as virtudes de: competência, domínio de saberes, conhecimentos científicos no perfil do "bom" professor.

A concepção basilar das reformas de ensino para os cursos normais/de magistério assenta, como argumenta Arroyo (op. cit.), na tradição política e pedagógica brasileira com sua concepção rudimentar e estreita da formação de docentes para a educação básica. Essa formação, igualmente básica, no sentido de ser tenra e incipiente, que vem (re)produzindo intervenções educativas do mesmo teor, respalda, por sua vez, a educação *básica* das séries iniciais do ensino fundamental. Tal conjectura, dialeticamente constituída, vem instituindo/confirmando, ideologicamente, o sistema e a estrutura escolar seletiva e excludente - em uma sociedade de classes onde as crianças economicamente menos favorecidas geralmente não as ultrapassam - e uma visão de educação, como sublinha o autor, pobre e empobrecedora.

Entre os fatores que prejudicaram a consolidação de modelos pedagógicos que superassem essa visão, Campos (1990) destaca que a proliferação dos cursos de formação de professores em nível de segundo grau/ensino médio (e mesmo do superior) ocorreu como conseqüência de pressões de parcelas crescentes da população por maiores oportunidades de estudo após o curso elementar e não pelo ideal político de se oferecer aos professores melhores meios para se qualificarem. Camuflada nesse pressuposto, confirma-se a ausência de uma política educacional definida para a formação de docentes para o magistério primário/das séries iniciais. A propósito, cabe lembrar que para o exercício profissional dos professores das séries iniciais do ensino fundamental é, ainda (pelo menos até o ano de 2007, como propõe a nova L.D.B.)⁴⁵, necessária apenas a formação de ensino médio obtida em Habilitação na Modalidade Normal, a qual vem tendo seus objetivos desvirtuados⁴⁶. Esta

⁴⁵ Resta saber qual será a política governamental a ser adotada para qualificar os professores leigos que, em certas regiões do país, compõem um número considerável.

⁴⁶ A idéia de correspondência entre o nível de ensino ou série em que o professor atua e a qualificação que lhe é exigida para o exercício profissional é respaldada pelas determinações legais e pelas normas construídas no interior das instituições escolares, dando a impressão de que esse fato é aceito e veiculado como uma lei naturalizada. Um exemplo disso pode ser destacado do Regimento Interno de um dos cursos de Modalidade Normal que constituíram a pesquisa a ser analisada nesta tese. Ao tratar do Estágio Supervisionado, tal Regimento descreve que: "*os alunos considerados "não aptos" poderão repetir o estágio supervisionado nos semestres seguintes ou serem aconselhados a receberem somente a habilitação parcial do Professor de Pré-Escola quando as constatações da Comissão de Estágio assim recomendar.*" Mais adiante tal Regimento explicita: "*os alunos que não apresentam os requisitos necessários para o desempenho, execução e orientação do trabalho docente, a Escola poderá oferecer a titulação parcial de Professor de Pré-Escola, após cientificar o aluno através de Ata de Conselho de Classe e emissão de Parecer individual ou Termo de Alerta Final.*" Pode-se interpretar a partir desses preceitos que um aluno estagiário pode não ser considerado apto pelo grupo de professores do curso de Modalidade Normal para atuar como docente

afirmação traz, nas entrelinhas, segundo Alverga (1990), a conotação de que, com o real despreparo do professor necessário e qualificado para o ensino elementar (afinal é esse professor que efetivamente vem atuando), não há a necessidade, em termos de projetos educativos, de formação do professor competente que tenha como função criar condições para que seus alunos se apropriem dos conhecimentos indispensáveis à prática da cidadania.

Relendo as notícias (via Internet), encontrei no discurso do atual ministro da educação do Brasil, por ocasião do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁷ adaptados ao espírito da nova L.D.B.: *“Queremos formar cidadãos que, além de boa formação acadêmica, tenham senso crítico”*. É interessante notar como o tradicional e o moderno convivem em um mesmo discurso, pois através de uma prática autocrática (enviar às professoras, literalmente, um pacote pronto), pretende-se democratizar o conhecimento. Esse ideal é louvável, mas, compartilhando da mesma opinião de Grossi (1997 - Revista ISTO É), *“tudo isso vai cair no vazio se não houver uma política nacional para a formação de professores, que hoje [depois de três anos dessa lei ser sancionada, ainda] não existe”*.⁴⁸

Importa considerar que a formação de professores situa-se, como pondera Arroyo (1996), na ponta de um processo educativo e nenhuma transformação viável e substancial na educação pode ocorrer sem a alteração dos níveis estruturais do sistema de ensino que se fundamentam na concepção rudimentar de educação básica.

de primeira a quarta séries ou nos dois primeiros ciclos (como reza a Lei 9.394/96) do ensino fundamental, mas que poderia ser apto para atuar na Pré-Escola. Por quê? O professor de Pré-Escola seria menos qualificado? Quanto mais jovens são as crianças com as quais o professor interage pedagogicamente, menor seria a exigência teórica-prática na sua atuação? Tudo indica que tenha se consolidado uma pseudo-naturalização relativa a afirmações das respostas às questões levantadas, pois não há nada que prove a necessidade da correspondência: menor qualificação profissional / menor nível de ensino para atuação do professor. Essa idéia deveria, do meu ponto de vista, ser problematizada e desconstruída.

⁴⁷ São uma síntese de mais de setecentas propostas de ensino, discutidas por educadores em cerca de dois anos, organizadas em livros didáticos para professores de primeira a quarta séries do ensino fundamental e que a eles ou às escolas foram endereçadas em caixas verde-amarelas a partir do dia 15 de outubro de 1997 (Dia do Professor). O objetivo é elevar a qualidade do ensino e, embutido nele, o de alcançar bons resultados nos exames do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb) que avaliará o desempenho dos alunos a cada dois anos; contudo, estados e municípios continuarão com autonomia para fixar o currículo mínimo ensinado nas escolas. (Ver Revista ISTO É de 15/10/1997)

⁴⁸ Em contrapartida, o governo federal alega não ser responsável pela formação de professores, apontando como saída para reverter uma das distorções históricas do sistema educacional brasileiro a implantação do Fundo de Valorização do Magistério para garantir um salário médio de R\$ 300,00 (trezentos reais) a partir de janeiro de 1998, o que, efetivamente, não vem acontecendo.

A denúncia de falta de qualificação profissional não contribui para a resolução dos seus determinantes. Isso porque não existe uma relação linear causa-conseqüência entre: equacionamento dos problemas de qualificação profissional dos professores e sistemas escolares qualificados.⁴⁹

Participando do mesmo posicionamento teórico desse autor, vejo como necessária a crítica a esse paradigma de educação - que me parece esgotado no seu vazio teórico e prático - e ao atual estatuto escolar que ainda sanciona, entre outros aspectos, o recorte disciplinar do conhecimento, fruto do modelo Positivista de educação (os quais abordarei em tópicos seguintes). Encaro, ainda, como essencial a análise da formação de professores, a qual não conseguiu mudar o seu perfil devido a uma (pseudo)necessidade político-ideológica de esses cursos manterem suas funções conservadoras no sistema. Ao mesmo tempo, não considero sensato abdicar à urgente transformação dos cursos na modalidade Normal, porque eles, necessariamente, desembocam no ensino fundamental, conduzindo ao encadeamento de uma série de problemas educacionais que acabam justificando, assim, a visão rudimentar de educação. Por isso, a construção de uma nova concepção de educação implicaria a formação de um novo profissional. Vendo as interrelações educativas sob esse prisma, pode-se, do ponto de vista que defendo, dialetizar uma concepção de educação e um modelo de formação de professores compatíveis, para se propor saídas possíveis ao embate em que nos encontramos.

A educação básica universal, por força de pressões econômicas (que mergulham suas raízes e colhem seus frutos no sistema capitalista), tem abandonado

⁴⁹ Os dados estatísticos do censo de 1991 mostram que os níveis de qualificação dos professores tem se elevado, mas tem também se confrontado com os índices de evasão e repetência, pois: mais de 50% dos alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental repetem essa série; 39,2% dos alunos concluem o ensino fundamental e, como já noticiei, repetem, em média, quatro séries. Em termos de evasão, que acontece após várias repetências, encontramos: 25,4% na primeira série; 13% na segunda; 10,3% na terceira e 7,9% na quarta série. Esses dados podem apresentar margem de erro, pois a evasão é considerada, muitas vezes, como diferença entre o número de alunos matriculados em séries subseqüentes, muitos dos quais podem ter sido reprovados. Os alunos permanecem, em média, 6,4 anos na escola antes de evadirem. O Brasil está em décimo lugar no "ranking" dos países em que a porcentagem de crianças que atingem a quinta série (39%) é pior do que se esperava (88%) em função do PNB (Produto Nacional Bruto). (Almanaque Abril, 1995/96). Segundo o Ministério da Educação, o Brasil encontra-se também entre os dez países que enfrentam maior índice de evasão e repetência no ensino fundamental (Agência Estado). Em função disso, conforme dados do Censo Educacional de 1994, registrados inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), há um represamento de alunos nas séries iniciais, o que faz com que 63% dos alunos de ensino fundamental tenham idade superior à faixa etária correspondente a cada série.

os ideais moralizantes e defendido a necessidade de definição de funções sócio-culturais dos sistemas de ensino, tendo em vista a aceitação do cidadão, participante no trabalho e na sociedade, como sujeito de direitos, especialmente à cultura geral. Subjacente a esse pressuposto está o reconhecimento de que a cidadania já não pode prescindir do acesso às condições elementares que permitem a compreensão da realidade, o que passa, obrigatoriamente no presente contexto histórico, pelos conhecimentos e habilidades que as novas tecnologias e ciências da informação vêm exigindo. Concomitante a essa necessidade, há a de democratização de saberes que atendam, no âmbito das relações econômicas, aos quesitos determinados pela Organização Internacional para a Normalização (ISO)⁵⁰ que solicita uma formação e um tipo de desempenho profissional “diferenciados”, embora estejam atrelados à concepção (neo)liberal e a seus propósitos que, inspirados nas atividades do setor empresarial, sustentam preceitos de qualidade ao ensino. É dentro desse prisma que germina a *pedagogia da qualidade total*.

Porém, o conceito de qualidade, longe de poder ser tratado em termos absolutos, não é neutro, podendo ser (re)(des)construído historicamente, uma vez que, relativos a um modelo de sociedade veiculado pelas idéias dominantes (ideologia), o seu significado e o seu sentido são contextualizados em dado momento histórico. É preciso admitir que é numa sociedade de classes que tal conceito se materializa e se efetiva, não conseguindo, em função disso, atender a interesses comuns na prática social.

Por isso, como fundamenta Barroso Filho (1996), "*o conceito de qualidade de ensino não se gesta e nem se afirma por si; não é um desejo indefinido, nem uma definição prévia, mas se constrói e se efetiva/aplica na prática social/educativa e - a partir daí - é referenciado, torna-se "modelar". É sempre uma referência, um paradigma. Um ensino de qualidade está submetido a interesses que o referenciam enquanto prática que deve ser seguida, imitada e repetida.*" (p. 133-134) Essa

⁵⁰ Essa organização é um segmento da ONU (Organização das Nações Unidas) que foi criada logo após à segunda guerra mundial, objetivando padronizar medidas e normas para finalidades industriais, comerciais e científicas. A partir de 1987, estabelece uma série de exigências que implicam todo o processo de produção e de comercialização de produtos e serviços para atender à qualidade total. Se a empresa provar o cumprimento das normas elaboradas através da orientação da ISO, receberá um certificado, válido em qualquer país do mundo, que comprova a qualidade da sua produção ou prestação de serviços.

tendência à homogeneização - representada pela postura ideológica que privilegia conhecimentos universalizados, didática igual, currículo único - é expressa, como aponta Machado (1989), nos projetos/planejamentos políticos, mediante as legislações de ensino, e nas definições do que e como ensinar (contemplando conteúdos, métodos, condições materiais, etc.) que aspiram, através do sistema escolar, à preparação de quadros ao mundo do trabalho. Esses princípios têm em seu horizonte, conforme analisa Barroso Filho (op. cit.), o exercício e a garantia da continuidade da hegemonia.

Pode-se questionar, então, se o ensino propalado pelo neoliberalismo teria, realmente, melhor qualidade do que outros, especialmente se nos indagamos: que tipo de qualidade? Qualidade para quem? Visando a que tipo de cidadão? ou, na visão crítica de Bonitatibus (1991), qualidade de quê, para quê, em razão de que resultados concretos? Se a denotação de qualidade, enquanto significante que comporta diferentes significados, é elaborada em uma época determinada, podendo ser aplicada a uma certa educação que se orienta, como salienta Barroso Filho (op. cit.) por objetivos e intenções também determinados, é possível inferir que o ensino de qualidade não se reduz às prescrições da pedagogia da *qualidade total*, pois não encerra seus compromissos com uma teoria restrita a um tipo específico de visão social de mundo e de educação que apregoa o novo não pela crítica ao passado, mas, ainda que não explicitada, pela sua negação.

A realidade econômica e social reclama - mais do que isso: reivindica - uma nova concepção de educação básica de qualidade e, para isso, um novo perfil de educador capaz de construir, com suas práticas educativas escolares, novas relações pedagógicas que dinamizem seu papel como mediador na democratização da cultura. Para tanto, como sublinha Arroyo (op. cit.), os professores precisam ultrapassar o campo de suas intervenções didáticas pobres e utilitárias, orientadas por uma visão mercantil de ensino, e investirem em alternativas educacionais que possibilitem e que integrem os conhecimentos e a cultura à formação de cidadãos críticos/participativos, conscientes de que este conceito (cidadão) modifica-se em cada período histórico. Aos cursos de formação de professores cabe o desafio, como segue dizendo o autor, de formarem profissionais com qualificação técnica e com capacidade crítica e ética de saber fazer escolhas pedagógicas, envolvidos na construção de um projeto de

transformação. Essas condições, penso ser oportuno pontuar, implicam o processo de construção de conhecimentos do professor.

Considerando as transformações das legislações educacionais e de seus suportes ideológicos em função das condições históricas e sociais, como a formação de professores, no ensino médio, vem sendo tratada na literatura educacional? Importa uma atenção mais focalizada sobre essa questão.

1.2 - PESQUISANDO E CONTEXTUALIZANDO

A PRODUÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Formação de professores configura um tema que se inscreve em um leque de investigações. É preciso, por isso, abrir diferentes perspectivas para a abordagem de muitas vertentes de estudos, tão amplos são os agenciamentos e as relações possíveis de serem privilegiadas em torno desse tema. Haja vista essa multiplicidade de demandas, senti a necessidade de realizar um estudo bibliográfico, a partir de uma sondagem das pesquisas e publicações⁵¹ existentes sobre formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, para, resgatando os percursos por elas trilhados, identificar as temáticas, os ideários pedagógicos, os aspectos abordados nas produções teóricas, os conteúdos dos debates e, enfim, arguir sobre o que vem sendo pensado, falado, pesquisado e escrito sobre a realidade educacional e sobre a própria tradição pedagógica brasileira. Porém, mais do que investigar a natureza dos estudos desenvolvidos ao longo de determinado tempo histórico, verificando suas contribuições para o entendimento dessa questão, vejo como indispensável uma revisão crítica que permita inventariar e discriminar suas lacunas, no sentido de que se possa constatar as brechas não contempladas pelo pensamento educacional.

Sem a intenção de desencadear uma análise minuciosa da produção educacional, o que não se constitui em foco deste estudo, abordarei (como produto de um trabalho de rastreamento que, é razoável admitir, implica um modo de leitura e de interpretação dos dados aferidos) os pensamentos pedagógicos representados, atravessados ou contrapostos nas práticas educativas, considerando, particularmente,

⁵¹ de artigos, livros, publicações oficiais, dissertações, teses, relatórios de pesquisa, etc.

aquelas desenvolvidas nos cursos na modalidade Normal e nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse recorte se justifica porque os professores dessas séries vêm sendo formados, basicamente, por esses cursos⁵². Daí a preocupação com *quem forma*, ou seja, com os tipos de instituições que, historicamente, vem formando os professores destinados à educação básica; com, fundamentalmente, os tipos de formação que eles vêm recebendo, isto é, *como são ou deveriam ser formados*; bem como com os profissionais formados nesses cursos, ou, sumariando, com *quem são os professores*.

Como referencial de análise, convém temporizar e espacializar essa abordagem, traçando uma linha histórica que se estende nas quatro últimas décadas no Brasil. Adotando uma perspectiva procedural, interessa-me enfocar como e, sobretudo, por que se constituiu e se consolidou o perfil atual de demanda dos cursos de formação de professores em nível de ensino médio vigente, hoje, neste país.

Subsidiada por dados colhidos junto aos Catálogos de Teses em Educação da ANPED⁵³, a relatórios de pesquisa da Fundação Carlos Chagas⁵⁴ e a artigos de periódicos especializados na área educacional, constatei que o tema *formação de professores* tem sido muito pesquisado e que as questões relativas ao magistério configuram um extenso e variado conjunto de textos. Após uma exaustiva análise comparativa dessa produção, que nos limites dessa tese é dispensável explicitar, pude entrever que, via de regra, existem tendências teórico-pedagógicas que, por suas características e condições, demarcam fases bem definidas, ainda que não obedeçam a

⁵² Como vem mostrando os dados estatísticos publicados no Almanaque Abril (1995-96-97): 40,9% dos professores tem apenas o curso na modalidade Normal em nível de ensino médio; 19,9% dos professores não têm curso de habilitação ao magistério; 5,45% dos professores não completaram o primeiro grau; enquanto 39,8% cursaram alguma licenciatura. Cabe destacar que, além da formação insuficiente, a falta de qualidade de alguns cursos de formação e o decorrente despreparo dos professores também engrossam os índices da má qualidade de ensino. Em 1994, a taxa média de repetência no ensino fundamental, de primeira a quarta séries, foi de 33% e o de evasão, entendida como abandono definitivo da escola, foi de 5,2%. Esses dados denunciam que as funções da escola e dos professores precisam ser, urgentemente, revistas.

⁵³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁵⁴ Através de análise de estudo bibliográfico desenvolvido por essa Fundação (Ver NEUBAUER DA SILVA (1991) nas referências bibliográficas) pode-se deduzir que o tema "formação de professores em cursos na modalidade Normal" corresponde a, em média, 30% da produção teórica submetida aos resumos analíticos examinados. Esse tema é distribuído em diferentes categorias: caracterização e crítica à formação, históricos, habilidades de saída, estudos específicos, formação de professores leigos, currículo, prática de ensino, fundamentos da educação, formação pós-normal. Quanto à formação de professores de primeira a quarta séries, 20% da literatura educacional refere-se a esse tema, concentrada nas categorias: caracterização e desempenho do professor, papel do educador, mercado de trabalho, representação da prática escolar, etc.

uma lógica linear, nos seus processos de construção. Analisando suas distribuições no processo histórico, verifiquei concentrações de certas temáticas em períodos que correspondem à delimitação por décadas. Embora alguns poucos estudos expressem matizes diferentes, destoem, apresentem-se desdobrados ou atravessados nesses períodos, a maior parte da produção examinada atende a esse critério. É pontuando cada uma das últimas quatro décadas que delinearei os principais aspectos da produção acadêmica elaborada nesse transcorrer histórico.

É interessante notar, como ficará claro no decorrer da exposição, que, apesar dos conflitos teóricos, a ação educacional do Estado reproduz, mediante diferentes legislações de ensino (analisadas no primeiro tópico deste estudo), as mesmas concepções educativas caracterizadas nessa reconstituição histórica, ainda que panorâmica, e os mesmos períodos demarcados por décadas, sem enveredar por qualquer atalho no que diz respeito àquelas condições históricas examinadas.

A título de esclarecimento e tendo presente a contextualização histórica como pano de fundo das diferentes tendências a serem abordadas, a qual se refletiu na ciência da educação, uma vez que as experiências nessa área foram produzidas por condições sociais determinadas, destacarei, trazendo a história como fio condutor dessa análise, aspectos do quadro político-econômico nacional frente à conjuntura internacional construída em cada um desses períodos. Por isso, passo a transitar pelas vias do processo histórico, a fim de resgatar alguns elementos que possam contribuir para o entendimento da literatura produzida e valorizada nas décadas assinaladas.

1.2.1 - **Anos 60: apesar de tudo, otimismo**

Assistiu-se/experimentou-se, no Brasil desses anos, a uma bipolaridade sócio-política nos dois extremos dessa década. No seu início, desfilaram, nos rumos da construção da cidadania, manifestações democráticas, envolvendo amplos setores da sociedade que pontuavam a expressão de seus direitos e de sua participação nas decisões. Com a tomada do poder pelos militares (1964 - portanto, quase na metade da década) e com uma série de atos autocráticos que ocorreram a partir da consolidação da hegemonia política no executivo e do aparato repressivo montado pelo regime militar, processou-se a perda da autonomia e a anulação de liberdades

democráticas. No final dos anos sessenta, instaurou-se, na difícil realidade de tantos desafios, o centralismo e o autoritarismo sem fendas à participação popular.

É nessa aportação histórica que as questões do ensino passaram por mudanças radicais quanto a suas abordagens. Por um lado, o da primeira metade da década, estabelecendo-se a relação educação-cultura, ocorreu a ebulição de concepções teóricas que assinalaram os aspectos ideológicos implícitos no contexto educacional-escolar e que adentraram a temática da Educação Popular inspirada, principalmente, pela teorização de Paulo Freire. Porém, apesar da disseminação dessas idéias e da adesão de muitos autores, à época, pela denotação da escola como um locus de lutas políticas, essa década, por outro lado, o do inaugurado em 1964, foi marcada, como fundamenta Neubauer da Silva et alii (1991), por publicações⁵⁵ orientadas por estudos desenvolvidos por órgãos governamentais e/ou patrocinados pelo INEP⁵⁶ e pela UNESCO⁵⁷. Esta tendência objetivava, nesse momento, aplicar um modelo político-pedagógico tecnocrático. Do ponto de vista sociológico, os conteúdos das pesquisas, com enfoque descritivo, versavam geralmente sobre a necessidade de intervenção do Estado na educação e assumiam o teor de promoverem o cumprimento das falas e das orientações oficiais. Da perspectiva psicológica, difundiam as funções do campo de estudo e de aplicação da Psicologia da Educação que, desarticulada das condições sociais, exerciam um caráter (uma ideologia!) liberal.

Considerando a Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, os currículos foram adaptados, consoante o plano histórico do limiar da década, ao desenvolvimento humano, com vistas a atenderem as diferenças individuais dos alunos, suas demandas afetivas e a compensarem as suas carências, com um forte apelo à afirmação da liberdade e à responsabilidade pessoais. O aporte teórico dessa visão de educação sustentou-se no modelo da Escola Nova, motivado/sugerido pelas teorias educacionais de Montessori (italiana), Dalton (americano) e Lubienska (francesa). No entanto, essa não é uma interpretação pacífica e imune de

⁵⁵ Ver: Lima (1966); Teixeira (1966); Peregrino (1967); Rosas (1967); Pinto (1968)

⁵⁶ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos criado no período do Estado Novo (de 1937 a 1945) no governo de Getúlio Vargas.

⁵⁷ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, criada em 1946; por meio da cooperação internacional, tem, entre seus objetivos, a intenção de elevar os padrões educacionais de todos os países do mundo, financiando, para isso, a formação de professores e criando escolas em regiões de refugiados.

controvérsias. Para Soares (1984), esse modelo tem raízes mais consistentes e fundou-se na combinação da teoria sociológica de Durkheim (Sociologia da Educação) que traduzia a educação como socialização do indivíduo; na teoria experimental de aprendizagem do Behaviorismo (Psicologia da Educação) através da qual se tentava conferir racionalidade e objetividade às práticas pedagógicas, desvinculando-as de conteúdos teleológicos e de valorações emotivas; e do pragmatismo de Dewey que enfatizava a ação/prática de uma educação para representar a vida presente atual: daí o porquê dessa autora (op. cit.), que realiza uma bela exposição situando a pedagogia como instrumento de veiculação ideológica, cunhar esse período pré-64 como sendo de um liberalismo-pragmatismo-escolanovismo, voltado à educação para uma sociedade democrática. Tal modelo foi difundido, no Brasil, a partir do, denominado, Estado Novo, especialmente nas escolas de orientação religiosa. Isso quer dizer que, na prática, ficou reservado a escolas destinadas às elites, emergindo, no cenário da escolarização da época (apesar do seu caráter (auto)anunciado), com uma feição não democrática.

As teorias pedagógicas que traziam a cultura popular para o interior da escola (como a de Paulo Freire) intencionavam desvendar a ideologia mascarada nessas propostas e anunciar uma educação dialetizada com vistas à mudança social. Porém, a espiral da história acabou expondo esse caminho pedagógico de autores brasileiros a um recuo, quando, em 68, numa fase nacional-desenvolvimentista do país, o poder político sedimentado numa estrutura de dominação que atravessou mais de uma década, com o *slogan* da necessidade de retomada da expansão econômica e do desenvolvimento industrial, estabeleceu expedientes para que esses ideais fossem minados (contudo, as publicações dessa linha pedagógica ficaram apenas, embora por um bom tempo, em estado de incubação).

De acordo com o conteúdo dessa descrição que acentua, até 64, os ideais escolanovistas/liberais sintonizados com esse período (provavelmente por não explicitarem seu compromisso político) e que, posteriormente, coloca ante a pedagogia o escudo da psicologia (com a mesma prerrogativa), os cursos de formação de professores norteavam-se, então, para o desenvolvimento das potencialidades, ao auto-conhecimento e auto-afirmação do professorando, através de uma postura crítica e de iniciativa mediada pela convivência interpessoal. O ideário de

dedicação e afetividade do professor constituiu-se em uma espécie de catalisador de pesquisas que concluíam, exemplificando, ser o sucesso do professor uma consequência de seu perfil psicológico.

A despeito dos movimentos pendulares que transitaram das tendências político-educacionais de esquerda com sua visão da escola como espaço político à tendência da direita que concebia a escola como campo ideológico da modernização econômica, as análises do fenômeno educativo desenvolvidas nos cursos na modalidade Normal centraram-se no aluno e nas relações professor-aluno, mediante a defesa de uma psicologia de caráter liberal. Desse modo, assistiu-se, nesses cursos voltados a preparar professores para as séries iniciais, na década enfocada, ao que se pode chamar de um paradigma de **psicologização**⁵⁸ da pedagogia, descontextualizado das reais condições sociais. Embora a psicologia e as pedagogias ativas tenham exercido um papel criador que modificou - com a análise histórica articulada a partir do séc. XVII e XVIII e especialmente com Rousseau - a concepção sobre a criança (a qual, conforme argumentou este autor, tem suas maneiras de ver, sentir e pensar próprias) e que denunciou como a sociedade trabalha pedagogicamente eliminando a infância, mostrando como pode ser fecundo o diálogo psicologia-educação, nessa década, ao que me parece, tais aportes teóricos do campo da psicologia, situando-se em um espaço descontextualizado das amplas discussões educacionais, estiveram mais a serviço de uma despolitização da educação. Isso porque, como é preciso sublinhar, foi dentro de um contexto repressivo fatural que a Psicologia (da Escola Nova), sobrevivente do turbilhão sócio-político de então, constituiu-se como tônica na educação, o que se deu, provavelmente, graças à visão (diga-se de passagem: equivocada) de que esta tinha um caráter politicamente descomprometido.

⁵⁸ Com a ressalva de que as influências da psicologia, no campo educacional, vêm se processando, como sublinha Patto (1990), desde o início deste século, representada pelo Behaviorismo, a Gestalt, a Pedagogia Nova, o Humanismo, etc. Apesar dessa influência emanada de muitas concepções teóricas que perpassam diferentes décadas, a psicologia ganha destaque na literatura e no imaginário do professor especialmente na década de 60. E é interessante notar que as divergências e disputas teóricas entre Behaviorismo (representável, especialmente, por Skinner) e Humanismo (defendido por Rogers) tiveram uma influência marcante, à época, nos cursos de formação de professores e que as leituras de Rogers, em tempo de ditadura e, na década seguinte, de tecnicismo, convergiam, muitas vezes, a um ponto de ancoragem para, pode-se dizer, um discurso (que se desejava) libertário.

1.2.2 - Década de 70: progresso

O calendário não parou frente à estagnação do percurso democrático (tão defendido pela Escola Nova!) dos anos que se seguiram. O fechamento político e cultural e a abertura econômica internacional, iniciados nos anos sessenta, deram lugar a um modelo político-administrativo militar que se confirmou na década de setenta.

Segundo Vicentino (1997), através do *eficiente* serviço tecnocrático desse modelo (importado do país que o impingiu), ensejou-se espaço à burocracia e ao velamento do processo repressivo. O discurso oficial propalava, nesse período, além da vinculação entre educação e Estado, antigo preceito político, a relação entre educação - desenvolvimento econômico - segurança nacional, franqueando ao ensino o papel de colaborador no encaminhamento da ordem e do progresso nacional⁵⁹. Referendado pela Teoria do Capital Humano, que adjetiva a educação, o ensino e a escola como investimentos, esse discurso denunciava que o despreparo dos profissionais, inclusive dos professores, repercutiu no desenvolvimento econômico e, em função disso, na segurança nacional de um país⁶⁰.

Imbuídos da necessidade de produtividade do sistema educacional, os termos da lei (5.692/71 - da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus) versavam sobre a *operacionalização, a racionalização e a plena utilização de recursos* com vistas a uma realidade sócio-econômica desejada, a qual poderia ser alcançada através de uma educação **para** o desenvolvimento. Com a expansão das oportunidades de escolarização, propôs-se e efetivou-se, na prática, um, então novo, modelo

⁵⁹ Não se pode negligenciar, e é até interessante colocar, quanto a esse ideal, os lemas veiculados pela mídia da época: "Este é um país que vai pra frente"; "Este é um país de futuro"; "Ninguém segura esta nação". Quantas vezes, quando criança, os cantarolei sem compreender suas ideologias!

⁶⁰ Segundo Gouveia (1982), "A noção, difundida a partir do início da década de sessenta [e amplamente expressa na de setenta], de que o nível de capacitação da força de trabalho seria importante fator de desenvolvimento econômico levou à preocupação com a eficácia externa da escola, avaliada em termos de adequação do preparo escolar a presumíveis necessidades da economia. Assim, a atenção em parte se desloca do comportamento escolar do aluno [enfocado nos anos sessenta] para o rendimento do "produto" da escola na situação de trabalhador ou profissional. Esse enfoque, que foi estimulado pela divulgação de trabalhos realizados por economistas teve rápida aceitação em países como o Brasil que, propondo-se metas desenvolvimentistas, passaram a considerar suas escolas desse ângulo. Dessa maneira, certas reformas educacionais inspiraram-se declaradamente na preocupação de fazer da escola instrumento de desenvolvimento econômico."(p. 18)

educacional que transformou, de certa maneira, as escolas (em nível de segundo grau) em empresas educativas, de denotação técnica, orientadas pela lógica da eficiência e da eficácia. Proliferou-se, enquadrado nesse paradigma, o tecnicismo educacional - afinal, a tecnização da educação servia bem ao propósito repressivo (que também existe na técnica) - Os cursos na modalidade Normal (em substituição aos antigos Cursos Normais)⁶¹, agora tratados como os demais de nível técnico, (especialmente a partir de 1975 com as alterações curriculares) também viram ampliado o contingente de alunos, particularmente mulheres, que encontraram (e ainda o fazem) neles um meio de profissionalização rápida.

Uma gama de publicações⁶² com abordagens quantitativas e técnicas, mostrando e demonstrando dados empíricos e estatísticos, entraram na discussão da realidade educacional, mas, agora, com ênfase prescritiva⁶³. Muitas dessas produções teóricas enfatizaram que a qualificação e o aperfeiçoamento dos cursos de formação teriam conseqüências imediatas na atuação dos professores.

Assim, para a questão da formação de professores, encontraram-se alternativas técnicas que visavam à instrumentalização técnico-pedagógica, tendo em vista a relação competência-desempenho, cuja matriz é behaviorista, resgatando-se, portanto, a psicologia renascida do início desse século, revigorada com o *modernismo* (industrial) tecnicista. Entre tais alternativas podem (sem necessidade de se ater aos manuais desse período) ser destacadas: organização modular do ensino; instrução programada; estudo dirigido; educação à distância; máquinas de ensinar (tutores), etc. Já a formação didática-instrumental do professor voltava-se, segundo as abordagens estudadas, especialmente: à formulação adequada de diferentes tipos de objetivos de ensino; planejamento de programas educativos; predição e controle; eficiência de metodologias; estratégias didáticas; micro-ensino; formas de avaliação (com ênfase

⁶¹ Segundo Almeida (1993), ao se instituir a profissionalização compulsória em nível de segundo grau através da Habilitação Específica para o Magistério, o Curso Normal perdeu sua identidade e sua especificidade, o que tem levado à deteriorização desse tipo de curso de formação de professores mediante o achatamento da qualidade de ensino e o baixo nível sócio-econômico da sua clientela.

⁶² Como apontam Pino (1971); Saul (1971); Jurema (1972); Gatti, Mello e Bernardes (1972); Brasil (1973); Fontanive (1973); Schmitz (1973); Veras (1973); Figueiredo (1974); Almeida (1975); Mosquera (1975); Passos (1975); Gatti (1975); Bernardes (1976); Sperb (1976); Albuquerque (1977); Guimarães (1977); Oliveira (1977); Silva (1979)

⁶³ Exemplo pertinente é a relação do nível sócio-econômico e cultural do professor e o aproveitamento dos alunos.

para os testes de múltipla escolha); etc. A prática de ensino, em estágio supervisionado, encarada como treinamento dos futuros professores, consoante Almeida (1991), viu-se restrita à elaboração de planos de aula, pois o planejamento de ensino foi então instituído como modelo para a eficiência e garantia de resultados práticos satisfatórios. As técnicas aplicadas, mediante esses planos, sistematizaram um saber que foi substituindo a reflexão e a crítica, visando à plena exequidade do ato docente. Todos esses aspectos confinados ao âmbito da programação, cabe ressaltar com um claro viés pragmatista, não permitiam muitas brechas à criatividade que ficava abreviada nas fronteiras possíveis da técnica, típica de um modelo de ensino recortado, porque bem delimitado nas disciplinas escolares, que a lei 5.692/71 (com sua ideologia liberal-conservadora) engendrou. Em resumo, buscava-se, através dessas *novidades*, confiar na tecnologia para suprir *déficits* [termo bastante usado à época] de formação.

Algumas pesquisas desse momento, enquadradas no modelo tecnicista e na repressão política⁶⁴, amparadas em práticas descritivas e em taxionomias, trataram dos baixos índices de produtividade do sistema de ensino, os quais seriam decorrências de características pessoais, sócio-culturais e de formação educativa dos professores. Outras, indicaram, ao contrário do que foi defendido nos anos sessenta, que o perfil psicológico integrado à profissão e a seleção de candidatos em função de um parâmetro previamente estabelecido, apesar de serem condições necessárias, não são suficientes para garantirem a competência profissional do professor⁶⁵. No final da década, apareceram trabalhos que relacionavam o fracasso escolar a expectativas do professor sobre o desenvolvimento dos alunos. Iniciava-se, também, a preocupação com a formação do professor em serviço e, em decorrência, a implementação de pesquisas com treinamento à distância através de materiais informativos e de multimeios.

⁶⁴ Fatores que contribuíram, para Almeida (1993, p. 5-6): a que fossem "poucos os trabalhos científicos publicados que fizessem uma análise ou crítica à prática, vista sob a ótica de um saber político-social e sua influência na formação do professor"; Assim, a pobreza teórica dessa década evidencia, "que os condicionantes sócio-político-culturais também interferem ou determinam os rumos da ciência".

⁶⁵ Além dessas, foram desenvolvidas pesquisas de outras naturezas que intencionavam verificar a relação entre características de personalidade e motivação profissional; condições concretas adversas, especialmente nas escolas públicas, na atuação docente; falta de experiência de recém-formados;

Por tudo isto, a tecnologia educacional, com sua dimensão político-ética implícita compatível à situação política mais ampla vigente no país, era a tônica desse momento histórico da educação, quando se registrava um tecnicismo, de certo modo, agressivo que permeava todas as disciplinas curriculares e, especialmente, a didática. Apesar da função deste componente curricular (a didática), que tem como prerrogativa articular uma visão mais ampla dos problemas do contexto humano-social nas relações educativas - a qual vem sendo, hoje, recuperada mediante novos estudos que casam a didática à sociologia, compondo uma parceria promissora - essa ficou passível, na oportunidade, a um reducionismo metodológico. A metodologia como um fim em si mesmo e limitada, muitas vezes, a objetivos instrumentais, a técnicas e à avaliação, não era, pelo que se pode evidenciar através da literatura pesquisada, nos anos 70, correlacionada à construção de posturas ético-pedagógicas. Verificou-se, por isso, nessa década em que a política educacional colocou o ensino a serviço do desenvolvimento econômico, uma espécie de tecnicização da didática que, a meu modo de ver, contribuiu para a constituição de um modelo de **didatização** da pedagogia.

1.2.3 - Anos 80: crítica

As mudanças no plano internacional⁶⁶ e as reflexões em torno dos paradigmas em crise contribuíram para a redemocratização dos direitos de participação na vida política no Brasil. Novos ares democratas emergiram, nesses anos, com a anistia ampla e irrestrita e a abertura política desencadeada a partir de 1979.

Inspirada pela redefinição de rumos, houve, como aponta Ghiraldelli (1990), uma reorganização da comunidade acadêmica que impulsionou uma movimentação teórica e que propiciou um saldo rico de produção no campo educacional. Em função disso, evidenciou-se um aumento significativo do número de periódicos especializados na área educacional e os artigos passaram a se constituir no principal meio de divulgação de pesquisas e de socialização da produção.

contribuições do tempo de experiência; aspirações, interesses e opção profissional; expectativas geradas pelo diploma; relação entre formação e ocupações posteriores; situações dos egressos, etc.

⁶⁶ Advindas, no início da década, especialmente com a ascensão de regimes socialistas e, posteriormente, bem no final dela, com a derrocada dos regimes comunistas.

A partir da segunda metade da década de setenta e especialmente na de oitenta, uma expressiva bibliografia estrangeira foi traduzida para o português, veiculando novas idéias, como as teorias de natureza etnográfica e interpretativa, as teorias sociológicas crítico-reprodutivistas⁶⁷, teorias marxistas⁶⁸, mescladas a uma safra fértil de publicações de pedagogos brasileiros.⁶⁹

Esses novos quadros teóricos ensejaram mudanças e avanços de novas temáticas das pesquisas⁷⁰, orientadas, como destaca Gouveia (1982), por uma renovação metodológica⁷¹, bem como pela diversificação de referenciais, que passaram a abordar a problemática educacional mais geral, contextualizada historicamente.

Em meio à efervescência política e cultural, desencadeou-se, em primeira instância, a crítica ao tecnicismo pedagógico⁷², tratado, então, como reacionário e autoritário, tendo como pano de fundo as críticas às reformas educativas dos anos de 68 e 71⁷³; em segunda instância, especialmente com a revitalização da pedagogia libertadora⁷⁴ (originada nos movimentos de educação popular no final dos anos cinquenta e início dos de sessenta e sustada pelo regime militar), processou-se a

⁶⁷ Com o lançamento, em 1975, da primeira edição em português do livro *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu e com a publicação de *A Economia das Trocas Simbólicas*, de Bourdieu, e de *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* de autoria de Louis Althusser que argumentam que a escola não consegue corrigir as injustiças sociais porque reforça o modo de reprodução capitalista e inculca a ideologia dominante. No início da década de setenta, é publicado, em versão portuguesa, o livro *Sociedade sem Escolas* de Ivan Illich que denuncia que a escola capitalista serve somente à minoria e impede a educação democrática. Desmistificando o discurso oficial, o autor sugere a desescolarização em prol de formas alternativas de educação.

⁶⁸ Como a de Gramsci.

⁶⁹ Só para citar alguns: Paulo Freire, Libâneo, Saviani, Gadotti, Namo de Mello, etc.

⁷⁰ Conforme se pode constatar em: Feldens (1980); Mascellani (1980); Barretto (1981); Maramdura (1981); Yunes (1981); Brandão (1982); Noronha (1982); Saviani (1982); Silva (1982); Mello (1983); Fundação Carlos Chagas (1983); Benincá (1983); Campos (1983); Ribeiro (1983); Silva (1983); Souza (1983); Lenhard e Mello (1983); CENAFOR (1984); Monteiro (1984); Mercuri (1984); Mello (1984); Fundação Carlos Chagas (1985); Carvalho (1986); Rasche e Kude (1986); Vecina (1986); Mello et alii (1987); Arelaro (1988); Bacelar (1988); Pereira (1988); Puttini (1988); Santos (1989)

⁷¹ Que propiciou o desenvolvimento, entre outras, das pesquisas: em ação, etnográficas, participativas.

⁷² No entanto, os "treinamentos em serviço" continuaram sendo realizados pelas Secretarias de Educação e merecendo algumas publicações.

⁷³ Refiro-me às reformas de ensino implementadas pelas leis 5.040 do ensino superior e 5.692 do ensino de primeiro e segundo graus.

⁷⁴ Que sustentava, entre outros aspectos, a necessidade de discussão de temas sociais e políticos e de ações sobre a realidade social imediata.

denúncia da escola como reprodutora das desigualdades sociais, implicando o surgimento de abordagens mais qualitativas e críticas sobre a educação.

As discussões sobre o lugar e a função social e política da escola inserida, concretamente, numa sociedade dinâmica, engendraram análises sociológicas da educação e reflexões sobre o papel do professor como reprodutor do sistema social, devido à sua postura de mediador de ideologias, ou como agente político no seu compromisso com a sociedade e com a formação de cidadãos críticos, o que dava "*indícios de que o discurso da ideologia começava a sair de seu silêncio*"(Soares, 1984, p. 358).

Desse modo, a formação de professores, tomada no contexto do processo educacional, foi severamente criticada, sendo enfocados os condicionantes econômicos e sociais que limitam a formação e o exercício profissional do professor. Daí a ocorrência, na literatura pedagógica, por um lado, de tentativas de desvelamento das condições e determinantes da formação de professores. Por outro lado, as análises históricas e ideológicas da relação entre cursos de formação de professores e o discurso de democratização convergiram à abordagem do professor como agente de transformação social. Ganham ênfase, neste sentido, a formação política dos educadores na perspectiva das necessidades sociais, escolares e das práticas docentes, revigorando-se as relações teoria-prática, bem como a defesa da necessidade de consciência crítica e participativa do professor. Apareceram, sustentadas pela corrente da violência simbólica⁷⁵, pesquisas que objetivavam verificar se os professores conseguem, ou não, perceber, e até que ponto, aspectos ideológicos nas suas ações pedagógicas.

Foram fomentando-se, nas práticas de ensino em estágios supervisionados, segundo Almeida (1993), críticas aos modelos reprodutivistas e a necessidade de redimensionamento dos fazeres para não se ritualizar os atos docentes e fazer desse o momento de diálogo com a realidade, pela introjeção de abordagens críticas de seu

⁷⁵ Segundo essa corrente teórica, representada por Bourdieu e Passeron (1975), a educação está a serviço do sistema capitalista. Para manter e ocultar as relações de classe, o poder hegemônico estabelece restrições para o acesso ao saber por meio de barreiras à democratização do ensino, o que limita o poder [cognitivo] dos sujeitos para o desvelamento das estruturas econômicas e sociais. Propiciando aos alunos apenas o saber convenientemente especificado pelas classes dominantes, o ensino reveste-se, segundo os autores, de uma violência simbólica que mascara as relações de dominação.

papel. Nesse sentido, a função do estagiário, para a autora, deslocava-se da recepção passiva de técnicas e práticas alheias para a aproximação de uma prática que objetivava aliar a criatividade à consciência social, levando-o a fazeres comprometidos com as aspirações populares.

Vários textos versaram ainda sobre a precariedade dos cursos de formação, que retratariam um ideário pedagógico constituído por modelos de ensino de países desenvolvidos e que não oportunizariam uma visão da realidade do ensino por não abordarem, por exemplo, os problemas de aprendizagem de alunos de classes populares. Pesquisas voltadas à *representação da prática docente* enfocaram os conflitos travados na confrontação dos modos de vida urbano entre professores - pertencentes, geralmente, à classe média e veiculadores de estereótipos de comportamentos - e os alunos das camadas populares.

Iniciava-se uma série de publicações que expressavam preocupação com os índices espantosos de fracasso escolar acirrado com a expansão do sistema de ensino, fruto das novas políticas públicas de atendimento à população escolar, o qual passou a atender clientela diferenciadas principalmente a partir da década de setenta. Tais produções apontaram o despreparo dos professores como um dos fatores que contribuiriam para o fracasso escolar. Com a superação da visão pedagógica voltada ao enfoque das características individuais e psicológicas do aluno (típica da década de sessenta) ou ao da pobreza do meio social como fator que impossibilitaria o desenvolvimento das habilidades indispensáveis para aprender, o fracasso escolar reveste-se de outras interpretações não mais circunscritas às carências da criança ou da família.

Quanto à esta linha de pesquisa, importa sublinhar algumas idéias que se sobressaíram nesse momento. Apesar de concentrar meu foco de análise nas correntes teóricas e não em autores, citarei apenas três, particularmente significativos, porque suas teorias são relevantes para a construção do meu objeto de tese. Tais concepções, de orientação marxista, convergem em relação à função da escola e ao papel do professor, remetendo esses conceitos ao mesmo campo de análise. Revisitando-as, delas compartilharei e a elas tecerei, ao longo desta tese, algumas críticas (construtivas!) que considero pertinentes.

Uma delas refere-se à abordagem teórica de Saviani (1983, 1986, 1989) que fundamenta objeções à insuficiência das teorias pedagógicas liberais⁷⁶, que denomina não críticas, e das teorias crítico-reprodutivistas⁷⁷. Para esse autor, no interior da escola também se constata a luta de classes e, por isso, a escola constitui-se em um campo de batalhas políticas e político-pedagógicas.

Enfatizando a deterioração dos conteúdos curriculares e o esvaziamento que vêm sofrendo no ensino sistematizado, esse educador critica os cursos de formação de professores, pois, segundo ele, estão defasados em relação aos conhecimentos científicos e técnicos. Saviani (op. cit.) defende a necessidade de recuperação da competência técnica⁷⁸ e política do professor, através de um saber fazer político-pedagógico voltado à luta pela socialização da cultura sob hegemonia burguesa. Na sua pedagogia *Histórico-Crítica* prioriza o domínio de conteúdos fundamentais e a consciência da função da escola como meios para instrumentalizar, cognitivamente, os alunos.

Seguindo o mesmo encadeamento argumentativo, Libâneo (1984) classifica, por critérios ideológicos-políticos e didáticos, as tendências pedagógicas desenvolvidas nas práticas escolares em: liberais e progressistas, inserindo nestas últimas as redes de teorias libertadora, libertária e a por ele batizada como *Crítico-Social dos Conteúdos* (que surgiu no final dos anos setenta e início dos de oitenta). Esta terminologia parece ter sido generalizada ao abarcar as diferentes teorias de pedagogos brasileiros que tratam da função dos conteúdos escolares, embora, como aponta Gagliardi (1992)⁷⁹, expressem posições conflitantes. Para Libâneo, as clientelas atingidas pela escola, assim como os professores, estão se modificando, mas a organização curricular e as metodologias continuam sustentadas pelos mesmos padrões oferecidos pela escola destinada às camadas alta e média da população. É, para ele, necessário transformar a escola através de nova abordagem dos conteúdos

⁷⁶ O autor destaca como pertencentes à essa categoria as concepções tradicionais, renovadas progressistas (Dewey), renovadas não diretivas (escolanovistas) e a tecnicista.

⁷⁷ Nesse grupo de teorias inserem-se as de cunho Althusseriano que vêem a escola como aparelho ideológico do Estado; a teoria de Bourdieu e Passeron que trata a escola como aparelho que reproduz relações sociais de dominação; e a concepção teórica de Baudelot e Establet que desvelam a escola como instrumento da burguesia na sua luta contra o proletariado.

⁷⁸ Essa conceituação, conforme Mello (1983/98), será explicitada a seguir.

⁷⁹ Esse autor descreve um histórico da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos no contexto acadêmico educacional dos anos oitenta no Brasil.

curriculares, inserindo-os numa dimensão política. Pode-se transitar, no seu ponto de vista, do saber ao engajamento político e não o contrário, pois, neste caso, a escola ficaria atrelada a uma pedagogia ideológica⁸⁰. Vê, nesse ângulo de análise, a função política e social da escola correlacionada ao trabalho com os conhecimentos sistematizados⁸¹, pois seriam instrumentos indispensáveis para os alunos de classes populares poderem interpretar suas experiências de vida, ampliarem suas condições de efetiva participação nas lutas sociais e defenderem seus interesses de classe.

A outra abordagem é a de Mello (1983-98)⁸² que registra a contribuição das teorias da reprodução e da violência simbólica para elucidar as representações que se desenvolvem nas práticas docentes no sentido de legitimar a discriminação e a seletividade processadas no sistema escolar. Para a autora, uma compreensão mais ampla da seletividade escolar excede a explicação apenas econômica. Concretamente, a determinação econômica efetua-se através da mediação das condições intra-escolares que implicam o papel do professor, inclusive no processo de seletividade, uma vez que as prescrições do sistema escolar são influenciadas por suas opiniões, expectativas e representações. Mello levanta a hipótese de que a base que tornaria possível ao professor o desenvolvimento de uma visão mais integrada e mais comprometida, politicamente, com os interesses objetivos das camadas populares assenta na competência técnica⁸³ do professor. É ele quem trabalha com a matéria-prima mais importante com a qual são produzidos conhecimentos; a ele cabe oportunizar aos alunos o acesso ao conjunto de conhecimentos historicamente

⁸⁰ Gadotti (1988) contesta essa posição de Libâneo, pois, conforme entende, é um equívoco centrar a pedagogia no professor (como o propala a pedagogia tradicional), ou no aluno (como o faz a Escola Nova) ou, ainda, nos conteúdos (defesa assumida pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos), pois isso destrói a dialeticidade entre professor-aluno e entre forma-conteúdo. Esses aspectos estão interligados, uma vez que, segundo o autor, o interesse em aprender não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender e a problematização da realidade social, exigindo que o aluno e o professor reflitam, constitui-se no próprio ato político.

⁸¹ Nesse sentido, lança críticas à pedagogia libertadora, também de inspiração marxista, que confere, segundo Libâneo, pouca relevância ao acervo cultural, ou seja, ao saber elaborado historicamente.

⁸² Anos, respectivamente, da primeira e décima segunda edições de publicação da tese de Doutorado defendida por essa autora (conforme referências bibliográficas).

⁸³ A autora entende por essa expressão o domínio de habilidades na organização e transmissão do saber escolar mediante uma visão articulada e integrada de seus aspectos relevantes; compreensão da relação entre preparação técnica, organização da escola e ações pedagógicas; reflexão crítica da relação escola-sociedade. Para resumir, Mello (op. cit.) diz que competência técnica é o "domínio de conteúdos do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as precondições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem." (p. 145)

construídos e a habilidades cognitivas indispensáveis para o trabalho e a cidadania. Por isso, *o saber ensinar* constitui-se em condição fundamental para a efetivação do sentido político da atividade docente. Quando o professor vê-se frente ao seu despreparo e insegurança técnica⁸⁴, acaba transformando os alunos em réus, porque passa a culpar as vítimas, e, ao mesmo tempo, desenvolvendo um mecanismo estratégico de defesa por meio de sua disposição para amá-los. Assim se estabelece a reprodução do fracasso escolar mediado pelas práticas docentes. Para reverter esse processo são prioritários: em um ângulo de análise, a recuperação do senso de realidade ou certo bom senso do professor, pois, segundo dados colhidos e analisados pela autora na sua pesquisa, os professores, nos seus ideários pedagógicos, querem ensinar bem, sentem-se perplexos com a crise da escola e vêem a competência como um valor positivo. Nessa situação, podem desenvolver uma percepção crítica e não assistencialista do valor do seu trabalho, revitalizando a imagem de ser professor. Em outro ângulo, destaca a capacitação profissional do professor, pois através dela pode-se imprimir um caráter político às práticas docentes. Propõe que se exija da escola competência técnica para que cumpra sua função de ensinar a todos os que nela ingressam e estenda-se aos que dela são excluídos. A competência técnica, sintetiza a autora, transforma-se em compromisso político na medida em que diminui a seletividade, a exclusão e o fracasso escolar, tornando a escola, efetivamente, democrática.

Voltando à revisão da produção educacional dos anos oitenta para sumariá-la, pode-se falar da convivência, nessa década, de várias correntes teóricas⁸⁵: enfoques baseados na violência simbólica, em pressupostos do Estado como aparelho

⁸⁴ Cury (1983), no prefácio da primeira edição do livro de Guiomar Namó de Mello, neste momento analisado, explica que o conteúdo refere-se ao saber e o método, ao saber fazer. Quando a pedagogia tradicional estava em alta, a transmissão de conteúdos, principalmente à elite, era a tônica e, nesse sentido, os métodos não eram tão exigidos. Com a pedagogia escolanovista [ênfaticada, ainda que apenas teoricamente, na década de 60], o método passa a ser privilegiado e, em função disso, diluem-se os conteúdos e os objetivos. A pedagogia tecnicista [da década de 70], por sua vez, estabelecendo técnicas prefixadas por objetivos específicos e a predominância do planejamento, negligencia os conteúdos e os métodos, fazendo com que a técnica seja exercida sem competência. Nesse interim, o professor vende sua força de trabalho já sem controle sobre o saber e o saber fazer, tratando a aprendizagem como mercadoria sujeita a um valor, o que configura uma representação de caráter liberal dos professores que assumem a ideologia dominante.

⁸⁵ Aparecem, também, estudos específicos sobre cursos na modalidade Normal que analisam, por exemplo: significado do curso para as alunas, percepção e avaliação do curso, relação didática e prática de ensino, papel do professor alfabetizador, função da alfabetização ampla, etc.

ideológico, pedagogia crítico-social dos conteúdos, etc. Assim, segundo Neubauer da Silva (1991), as pesquisas transitaram da concepção da escola como reprodutora das desigualdades sociais e, portanto, sem espaço para a formação crítica dos professores, até a concepção da escola como meio de transformação que se dá pelo reforço da sua função científico-cultural, cabendo aos professores a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados que possibilitem a instrumentalização cognitiva dos educandos para que estes compreendam, criticamente, suas realidades e nelas participem. Nesta perspectiva, a aquisição e o desenvolvimento da competência profissional do professor é condição necessária, ainda que não suficiente, para que, articulando teoria-prática, ele se (re)aproprie de um *saber-pensar-fazer* mais adequado à sociedade em transformação.

Nesse sentido é possível dizer, apoiando-nos na argumentação de Gouveia (1982), que, sendo enfocada como fator de mudança social [quando a educação crítica colocava-se a serviço das transformações sociais, políticas, econômicas...] ou como instrumento de preservação ideológica, mediante a internalização de crenças e valores legitimadores e perpetuadores das iniquidades sociais, a escola e a questão da formação de professores encontrava-se, à época (e, atualmente, também o seria?), sob fogos cruzados.

Para resumir, cabe verificar que essa década, segundo os aspectos considerados que a tornam marcadamente diferenciada, foi caracterizada por enfoques teóricos que, realizando uma análise crítica da problemática educacional e dos seus pressupostos ideológicos contextualizados historicamente, imprimem um cunho de **sociologização** à pedagogia. Esse sociologismo - às vezes de feição neo-positivista; outras, situado dentro da vertente de estudos marxistas - não admitia qualquer interferência da psicologia para traçar a intermediação sociedade-indivíduo, no sentido de investigar como o sujeito constrói significados/compreensão a respeito da violência simbólica, do Estado como aparelho ideológico, da função social-crítica dos conteúdos de ensino, etc. Por isso, tal sociologização, estabelecendo a correlação necessária mas não suficiente entre sociedade-escola, convertia-se, notoriamente, a um reducionismo que também assumia uma etiqueta ideológica. E a história, entre conflitos velados ou expostos à crítica, prossegue...

1.2.4 - Década de 90: qual seu paradigma?

Diante de uma nova ordem econômica internacional, suscitada pela crise do bloco comunista⁸⁶ que fomentou a consolidação da globalização capitalista⁸⁷ apoiada no neoliberalismo⁸⁸, a literatura educacional parece rever seus ideais e o sentido histórico da tradição pedagógica. A educação, mais uma vez perseguindo as transformações político-econômicas (ou haveria uma interdependência das esferas circunscritas à economia e à educação?), tenta adaptar-se a esse momento, singular na história, em que as tecnologias da comunicação são postas a serviço dessa globalização.

Se, por um lado, tal globalização vem incitando à padronização e à massificação, por outro lado, com a diversificação de tendências dela decorrente, os pontos de vista passam a ser questionados. Confrontando-se com a crise emergente, inclusive de sistemas políticos, vingam dúvidas, conflitos e indagações. Muitos se perguntam: sobre que novas bases pode-se construir uma alternativa à hegemonia capitalista? Na ausência de perspectivas teóricas inovadoras, não se sabe bem ao certo (não lembro em que momento e em que passagem li essa expressão que combina com essa análise) onde lançar a âncora. E os pontos de interrogação acabam aportando também nas discussões educacionais.

⁸⁶ À época, final dos anos oitenta, processou-se, conforme comentei, a derrocada das estruturas comunistas no leste europeu e a desativação da União Soviética. Com a queda do Muro de Berlim (1989), de certa forma, cai por terra uma ideologia de inspiração Marxista. É nesse prisma que é produzido o fim da Guerra Fria e a supremacia do Capitalismo.

⁸⁷ O processo delineado na abertura e integração progressivas à economia capitalista globalizada, visando à busca de mercados, bem como ativar a modernização tecnológica e a dinamização produtiva (em função da internacionalização econômica) obriga a subordinação de diversos países, ante à interdependência das economias, às prioridades de investimentos internacionais (ou seja, ao capital estrangeiro) e a composição e fusão de empresas e, num patamar mais complexificado, a constituição da hegemonia de blocos econômicos.

⁸⁸ Essa concepção teórica aparece revigorada na nova ordem internacional de capitalismo globalizado, tendo, conforme aponta Vicentim (1997), como principais características: - valorização e liberdade da economia de mercado;- maior eficiência produtiva; redução de custos laborais; - desmonte do Estado intervencionista e protecionista através da diminuição da ação controladora dos governos sobre a produção, comércio e finanças;- o Estado mínimo prevê também: o enxugamento das despesas do governo, a redução de gastos públicos e a privatização de suas empresas. É preciso acentuar que a integração à economia globalizada, alimentada por essa concepção teórica, tem aprofundado as desigualdades econômicas e conduzido a uma forte exclusão social, através do rebaixamento dos níveis de renda, de instrução e de emprego. (O grifo é meu!)

As bagagens de experiências de legislações de ensino, de gestões públicas de educação, da literatura educacional, das tendências e dissidências políticas e teóricas pesam sobre os dados da realidade do ensino brasileiro⁸⁹, submetendo-a a antigas e a novas críticas. As próprias pesquisas desenvolvidas na década de 80, com seu cunho sociologizador, trouxeram uma contribuição importante para as reflexões e algumas (ainda que poucas) transformações da realidade educacional, o que vem iluminando um olhar crítico quanto ao fato de que as atuais investigações não se efetivariam sem o caminho teórico-metodológico construído nesses anos.

A produção educacional desta década⁹⁰ - tão cronologicamente marcante em termos de nos colocar às vésperas de novos século e milênio e, em função de grandes transformações sócio-político-culturais (algumas em fase de mutação), provocar uma reavaliação geral dos passos percorridos na educação - reflete a diversidade da qual já não é possível nos alhearmos, tendo em vista ambientes de intervenção de contextos e jogos de interações em processos de relações globalizadas (ou pelo menos em vias disso) e de uma problemática educacional situada além das questões específicas.

Apesar das incursões, no desencadeamento de leituras dessas produções, por diferentes rumos que não se alinham em um referencial comum, algumas congruências, entre as sutilezas de cada particularidade, podem ser flagradas nos desenhos dos caminhos apontados pelas pesquisas examinadas. Tratarei, sucintamente, de algumas (e, portanto, há outras) das trilhas demarcadas nessa década.

Ressurgem, no período enfocado, com diferentes tratamentos e interpretações, preocupações com os índices de evasão e de repetência que explicitam a lógica seletiva e excludente do sistema escolar. Revigora-se, com muita força - fato que dá (só à primeira vista) a impressão de um retorno ao sociologismo - a denúncia da falta de compromisso político do Estado e da sociedade especialmente com a educação

⁸⁹ Segundo índices do IBGE, apenas 2% dos alunos não repetem nenhuma série do ensino fundamental. Os alunos repetem, em média, quatro séries nesse nível de ensino. Para Mello (1995) esse fato expressa a consolidação de uma cultura do fracasso.

⁹⁰ Para exemplificar: Duran et alii (1990); Feitosa Junior (1991); Krauspenhar (1991); Linhares (1991); Avila (1992); Arena (1992); Francaet alii (1992); Grossi (1992); Seffrin (1992); Anchante (1992); Chamlian (1992); Hidalgo Cabrera (1993); Silva (1993); Pessanha (1993); Carvalho (1993); Freire (1994); Conti (1995); Oliveira (1995); Passos (1995); Ribeiro (1995); Herrlein (1995); Mitrulis (1996); Bueno (1997); Dickel (1997); Brzezinski (1997); Birgin (1998); Zanotto (1998); Souza (1998); Oliveira (1998)

básica, o que parece emperrar a construção de uma escola democrática, porque, ao contrário do discurso oficial (que sustenta a tese da educação como direito de todos), as práticas das políticas educacionais acabam negando o direito de ingresso e permanência na escola a parcelas da população⁹¹. Está se desvelando, assim, a função ideológica das legislações de ensino que se consolida através das políticas de educação básica.

Em contrapartida, as políticas neoliberais⁹², vinculadas às relações de produção, vêm transplantando (com uma pseudonaturalidade surpreendente) os pressupostos e os valores do universo empresarial do capitalismo⁹³ para a educação e avançando a discussão em torno da qualidade total na educação em nome da expansão tecnológica. Mais uma vez, os sistemas educativos, não se colocando indiferentes à realidade, permitem que os princípios econômicos produzam demandas educacionais. A aposta pela qualidade, nesse prisma, tem feito com que o paradigma neoliberal de liberdade de mercado do mundo econômico reflita-se na educação. O novo perfil de funcionamento das empresas (norteado pelo incremento de produtividade; melhoria da qualidade; flexibilidade da produção, etc.), que implica a recorrência a outras formas de gestão e de organização do trabalho, vêm exigindo das instituições escolares, como destaca Torres-Santomé (1994)⁹⁴, compromissos para

⁹¹ A UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência - que realizou uma radiografia da infância no Brasil, divulgou, em dezembro de 1998, um dado impressionante: a pouco mais de um ano para o esperado ano 2.000, o Brasil conta com 8 milhões (8.000.000) de crianças e adolescentes que trabalham, cabendo aos meninos principalmente o trabalho com a lavoura; a grande maioria das meninas implicadas nesse número são empregadas domésticas. Como trabalhadores, que tempo e condições sobram para a dedicação ao estudo? Quando a ele se dedicam, que tipo de ensino e de professores estão envolvidos nos seus processos de escolarização? A retórica do fracasso escolar presente na ação discursiva, do meu ponto de vista, precisa ceder lugar à voz e à vez dessas crianças, mas que política educacional as traz ao caminho de uma escola de qualidade efetiva? Nem sequer os professores tem sido ouvidos e convidados a ocuparem seus lugares no processo de construção de uma política educacional comprometida com a qualidade educativa!

⁹² A propósito disso cabe a crítica de Brzezinski (1997) ao colocar que o governo federal, atualmente, {e poder-se-ia dizer que a exemplo do que ocorreu com a questão da relação educação-desenvolvimento econômico na década de setenta} vem, com aporte em princípios neoliberais, saudando a globalização como sinal inquestionável de progresso.

⁹³ Não é sem motivos que ainda, depois de duas décadas, muitos trabalhos de pedagogia sejam submetidos à direção por objetivos operativos!

⁹⁴ Segundo esse autor (op. cit.), a existência de mercados cada vez mais diferenciados onde se evidenciam interesses e necessidades locais tem, ao exigir a produção de um número maior de modelos em menor quantidade, acirrado a desconcentração e descentralização da produção. Dessa forma, o Taylorismo tende a ser substituído frente à necessidade do trabalhador participar da concepção, programação e avaliação dos resultados de suas tarefas, o que solicita, sobretudo, a flexibilidade e a polivalência de trabalhos em equipe.

formar pessoas com conhecimentos, procedimentos, destrezas e valores conformes a essa nova filosofia econômica. Para esse pesquisador:

"conceptos y propuestas como las de 'descentralización', 'autonomía de los centros', 'flexibilidad en los programas escolares', 'trabajo en equipo', 'evaluación nacional de la calidad de las instituciones escolares', 'libertad de elección de centros docentes', etc. tienen su correspondencia en la descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, la flexibilidad organizativa para acomodarse a la variabilidad de mercados y consumidores, las estrategias de mejora productiva basadas en los círculos de calidad, la evaluación y supervisión central para controlar la validez, el cumplimiento de los grandes objetivos de la empresa, etc." (Ibidem, p. 26)

Esse contexto da vida sócio-econômica vem cobrando da escola práticas educativas mais democráticas, como segue dizendo o autor:

"Pocas veces a lo largo de la historia fue tan urgente la apuesta por una educación verdaderamente comprometida con valores de democracia, solidaridad y crítica, si se quiere ayudar a los ciudadanos y ciudadanas a hacer frente a esas políticas de flexibilidad, descentralización y autonomía que se están propugando desde las esferas laborales. Es preciso formar personas con capacidad de crítica y solidaridad, si no queremos dejarlas todavía más indefensas." (Ibidem, p. 28)

É nesse quadro de referência que, pode-se inferir, a questão da cidadania é resgatada dos ideais modernos (cidadão do mundo) e revestida com a roupagem neoliberal. No entanto, a releitura do conceito moderno de educação para a cidadania - amplamente veiculada na legislação e nos discursos oficiais - vem sendo feita, ao que me parece, sem a definição de uma epistemologia (anti-empirista) que a fundamente, pois continuamos, é bem possível, a pensar a educação dos cidadãos com uma cabeça técnica: esses, segundo o uso do conceito de cidadania pelo neoliberalismo, devem aprender/instrumentalizar-se, na escola, com os conhecimentos necessários à sua integração em um modelo de atividades, especialmente informatizadas, que requerem habilidades diferenciadas das até então exigidas. Tal modelo parece não se desvencilhar do perfil de cidadão-assujeitado, consoante o paradigma capitalista vigente⁹⁵. Considerando essas premissas, sou da opinião de que não há alterações

⁹⁵ Que tipo de cidadão objetiva-se, através de discursos, documentos, literatura, enfim, da educação, desenvolver? Seria possível indicar caminhos para a superação do assujeitamento, concebendo intervenções de sujeitos ativos, capazes de refletir, criticar e posicionarem-se? Tendo em vista as interações dos sujeitos no atual modelo capitalista, talvez(?) seja possível uma superação relativa do assujeitamento e, conseqüentemente, da heteronomia a que são submetidos.

significativas de posicionamentos em relação aos objetivos operacionais propalados na década de setenta; mudou o discurso, mas o conteúdo condicionado às relações econômicas, relativo à função da escola, persiste. Diante disso, uma interrogação situada pelo autor acima referido merece ser reconsiderada: haveria uma verdadeira confiança na participação democrática no âmbito escolar ou estaria sendo divulgada apenas uma mudança de linguagem [e não de paradigma] no discurso *sobre* educação?⁹⁶

Tudo indica que alguns princípios veiculados no aporte teórico neoliberal ainda estão ancorados em uma pedagogia conservadora. Um deles, concernente à democratização do saber, é o de que os conhecimentos referidos nessa abordagem sustentam-se no eixo do ensino de conteúdos por professores-transmissores⁹⁷. *Quem* aprende e *como* aprende (considerando, inclusive, uma sociedade de classes e culturas diferenciadas) seriam, nessa tangente teórica, questões menos relevantes.

Em contrapartida, entremeando recentes discursos sobre subjetividade⁹⁸ e estudos multiculturais⁹⁹, os quais vêm eclodindo, a questão do sujeito está sendo

⁹⁶ E aqui cabe a alusão, mais uma vez, à situação do acesso e da permanência na escola. Para Gouveia (1982) "o interesse pela questão da desigualdade de acesso a diferentes graus e tipos de ensino acentuou-se nos últimos anos em face da constatação de que, nem mesmo com a grande expansão das matrículas verificada em todos os países, em diferentes níveis do sistema escolar, após a Segunda Guerra Mundial, passaram as oportunidades educacionais a serem usufruídas equitativamente. Mesmo nos países nos quais as camadas econômica e socialmente menos favorecidas têm hoje acesso à escola e a graus de escolarização relativamente elevados, desigualdades relacionadas com a origem social persistem, quer sob a forma de distribuição diferencial dos alunos por vários tipos de escola, quer quanto à extensão mesma da escolaridade. Por outro lado, embora a instrução média das mulheres tenha se elevado, persistem, igualmente, certos padrões diferenciais de distribuição relacionados com o sexo. Essas constatações reforçam a noção de que o problema das desigualdades educacionais não pode ser resolvido simplesmente com medidas destinadas a ampliar a oferta de vagas. A atenção se dirige assim para o perfil da demanda e para os fatores que a condicionam"(p.21). As políticas neoliberais, pelo que venho observando, não se detém em análises mais focalizadas sobre esses aspectos; apenas apregoam a democratização do ensino como solução ou cura para os problemas da educação.

⁹⁷ Como deixar de mencionar o fato de uma série de escolas, especialmente as da rede privada de ensino, estarem adotando conjuntos de apostilas organizadas, editadas, orientadas (através de reuniões com os corpos docentes das escolas) e, às vezes, avaliadas por empresas especializadas? Configuram-se como uma mescla de livros didáticos e revistas, repletos de apelos à informática, letras de músicas, colagens, piadas, etc...

⁹⁸ Ver Axt & Maraschin (1999 a); Sordi & Axt (1999); Sordi (1999); Axt (1998); Axt & Maraschin (1997); Axt & Maraschin (1999 b); Axt & Maraschin (1999 c). Sugiro, ainda, visita aos grupos de pesquisa em subjetividade cadastrados na base de dados do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico): Cognição e Subjetividade; Subjetividade e Trabalho; Estudos Transdisciplinares da Subjetividade; Subjetividade, Poder e Representações; Psicologia e Produção de Subjetividades; Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos; Estudos e Pesquisas de Subjetividade e Políticas; Infância, Cultura e Cidadania; Estudos e Pesquisas em

recolocada por outras vertentes teóricas, retomando/recobrando o lugar da psicologia nos anos noventa. E, para contrabalançar a despreocupação, anteriormente aludida, com o sujeito que aprende, pesquisas inspiradas por distintos referenciais teóricos e transitando por diferentes viéses¹⁰⁰, radicam suas análises nessa investida.

Outra linha investigadora incumbida de pesquisar como o sujeito aprende, a qual vem trazendo novos conceitos teórico-metodológicos e abrindo uma vertente rica de pesquisas, é a referente à abordagem da psicogênese no processo de construção de conhecimentos em diferentes áreas de aprendizagem humana¹⁰¹. Algumas delas, sustentadas pelo aporte da Epistemologia Genética e oriundas dos movimentos de vanguarda dos anos oitenta - entre os quais se pode sublinhar investigações empíricas e produções teóricas concernentes à psicogênese da língua escrita¹⁰² - constituem-se em novas interlocuções tecidas no campo educacional e em reais abordagens interdisciplinares.

A revisão criteriosa da extensa produção educacional dos anos noventa permite-me dizer que esta, de modo geral, recoloca questões para a mesma problemática registrada nas décadas anteriores. Nessa linha, os trabalhos produzidos sobre formação de professores, nos últimos anos, revelam, como analisa Gomes (1991), uma forte tendência para apontarem velhos e conhecidos problemas. Daí a

Sociologia da Emoção; Estudos da Subjetividade, Cultura e Cidadania; Saúde Mental, Desinstitucionalização e Abordagens Psicossociais; Saúde, Política e Reprodução Social; Mal-Estar & Subjetividade; Laboratório de Subjetividade Política. (em visita a site do CNPq)

⁹⁹ Consultar Veiga-Neto (1996); Câmara et alii (1998); Moreira & Canen (1999); Candau (1999); Franco (1999); Canen (1999). Sugiro, também, consulta à biblioteca virtual de Estudos Culturais do CNPq.

¹⁰⁰ Exemplificando: Góes (1990); La Taille (1990); Zeichner (1991-92); Nóvoa (1992); Schön (1992); Gómez (1992); Garcia (1992); Zabalda (1994); Borges (1994); Coll (1994); Carrer (1995); Diskin (1995); Lima (1997); Dickel (1998); Grillo et alii (1998)

¹⁰¹ Para exemplificar: Axt (1994); Schuch (1994); Becker (1994); Maraschin (1995); Schäffer (1995); Resende (1998). Poder-se-ia destacar ainda investigações desenvolvidas na linha de pesquisa *O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: conhecimento, linguagem e contextos*, bem como no *Laboratório em Linguagem, Interação e Cognição* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS: Timm (1998); Steyer (1999); Elias (1998); Ferreira (1998); Schuch (1999); Steyer & Axt (1998); Grohs (1997); Nevado (1999). Cabe frisar, também, que, nessa década, a matriz psicogenética tem subsidiado pesquisas educacionais nas mais diversas áreas de conhecimento: biologia, matemática, física, química, educação artística, geografia, história, português, etc. Mais recentemente, tem contribuído para pesquisas relativas às funções das novas tecnologias na educação, como pode ser constatado nos trabalhos desenvolvidos pelo LEC (Laboratório de Estudos Cognitivos - Psicologia - UFRGS) e, entre outros, por Axt & Fagundes (1996); Axt (1996); Fagundes & Axt (1997); Maraschin & Axt (1998 b); Cattani (1998); Biazus (1998); Ferreira & Axt (1999); Cattani & Axt (1999); Ferreira (1999); Nevado (2000); Schuch (2000).

¹⁰² Trazidas ao debate educacional especialmente por Ferreira e Teberosky.

necessidade das alternativas de investigação que proponham novas soluções passarem pelo crivo da análise crítica das categorias elaboradas, objetivando a superação dos vícios nas abordagens do tema *formação de professores*.

Entre tendências, contempladas nos anos noventa, que preconizam princípios neoliberais para a educação, ou as que se motivam pelo ideal moderno de educação para a cidadania ou, ainda, as que promovem estudos cognitivos¹⁰³, às vezes há um movimento eclético (suponho que, não raro, mais de aderência no sentido de justapor as peças de um mosaico do que propriamente de articular assimilações recíprocas no processo de construção de áreas de estudo) de procura por novos modelos educativos, especialmente em relação à formação de professores. Nesse sentido, convém alertar que a literatura educacional, a qual vem apresentando uma diversidade que dialoga com diferentes tendências, no meu entender, pode estar refletindo, apesar de tratamentos destoantes, pressupostos ideológicos das décadas passadas.

De outro modo, algumas tentativas de reconhecimento da relatividade presente em certas pesquisas que trazem implícita em seus objetivos a necessidade de não absolutizar os *ismos*¹⁰⁴ tratados nas décadas anteriores, ainda que norteadas pela insistência em pesquisar antigos problemas do ensino, revelam, contudo, em uma instância, que os anos noventa, diferentemente dos outros, podem ser lidos sob uma ótica interdisciplinar sujeita à revisão dos sistemas filosóficos e dos paradigmas de ensino; e, em outra, que há exigências da academia e da sociedade por novas demandas educacionais para uma problemática que persiste. Como vencer o fracasso escolar que os dados estatísticos não ocultam? Há possibilidades de mudanças para a atual realidade do ensino? Sobre que bases elas podem, efetivamente, ocorrer? O que compete investigar para transformar a intrincada questão da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental?

¹⁰³ Para contribuição quanto a essa análise, convém citar o artigo de Axt (1998), no qual mapeia as principais tendências de estudos cognitivos construídas a partir da década de vinte: Modelo Lógico do Processamento Simbólico e Modelo Conexionista, em contrastes com os Modelos de Sistemas Dinâmicos e de Auto-organização aos quais o modelo interpretativo de Piaget se agrega.

¹⁰⁴ Referentes ao psicologismo da década de sessenta; ao didatismo dos anos setenta e ao sociologismo manifesto na década de oitenta.

1.2.5 - Assimilando as publicações à realidade educacional

À evidência da literatura arrolada, pode-se constatar que cada uma das décadas focalizadas apresentou-se, genericamente, demarcada por referentes teóricos que representam modelos concernentes a visões de mundo e de educação.

A diversidade de publicações abordadas deixa transparecer convergências, principalmente no que se refere ao professor constituir-se em objeto de atenção nos estudos desenvolvidos, bem como divergências, em função das diretrizes históricas e políticas e das orientações teóricas de cunho psicológico ou social que ancoram diferentes propostas educacionais e que acabam sucumbindo a impasses. Quanto ao tema *formação de professores*, como Neubauer da Silva (op. cit.) declara, a reflexão desencadeou-se, considerando as várias vertentes e categorias, da perspectiva tópica, com enquadramentos parciais e idealizadores, a um enfoque mais amplo e dinâmico quando a função social da escola passa a ser encarada nas suas múltiplas faces. Desse modo, como a autora a vê, a escola dos anos sessenta assumiu, pelos suportes teóricos então privilegiados, uma feição redentora, substituída pela função reprodutora nos anos setenta, para, na década de oitenta, refletir seu caráter social que, nos anos noventa, reivindica a formação de cidadãos críticos e participantes. Contudo, baseada em evidências empíricas também descritas e interpretadas na literatura que subsidiou essa análise, deduzo que, apesar de uma série de propostas terem sido questionadas, formuladas e discutidas, poucas providências concretas foram implementadas. Enquanto isso, nestas últimas quatro décadas, os fenômenos evasão e repetência têm sido marcantes na escola brasileira.

Apesar da revitalização de interesses por investigações relativas à formação de professores, o que vem ocorrendo internacionalmente,¹⁰⁵ as questões postas no ensino fundamental, ainda que problematizadas em numerosas pesquisas, continuam, na prática, sem soluções. A maior parte dos cursos na modalidade Normal, por seu turno, não desenvolve propostas definidas quanto: ao perfil de educador que pretende

¹⁰⁵ É preciso ressaltar que tais interesses não correspondem, no âmbito mundial, à procura por essa profissionalização, pois o número de candidatos para cursos de Licenciatura vêm diminuindo substancialmente.

formar (nesta véspera do século XXI), aos objetivos e à educação que está propiciando e que espera propiciar. Tendo em vista a pluralidade de linhas pedagógicas e a provável falta de filosofia(s) de curso, os modelos assumidos por esses terminam sendo transitórios, não engendrando alterações essenciais nas suas práticas educativas escolares. A produção acadêmica em educação tem-lhes exercido influência limitada devido, talvez, aos resíduos da tradição pedagógica no âmbito das práticas dos cursos na modalidade Normal, as quais se fazem realçar sobre propostas diferenciadas de educação. Outra hipótese possível de ser articulada para explicitar esse fato, conforme adverte Tom (1985) apud Gómez (1992), é a do progressivo afastamento entre a investigação acadêmica e a prática cotidiana nos últimos anos, o que denuncia que as ciências consideradas como básicas para a profissionalização docente têm produzido, normalmente, conhecimentos moleculares, fracionados e sofisticados que se apresentam incapazes de descrever e explicar a riqueza e a complexidade dos fenômenos educativos e de oferecerem subsídios para a orientação das práticas pedagógicas. Para esse autor, o mundo da investigação (o da academia) e o mundo da prática educativa parecem constituir círculos independentes que, absorvendo suas lógicas próprias, giram sobre si mesmos, sem se encontrarem.

Admitindo, com uma dose de frustração, que a partir da produção bibliográfica arrolada poucas transformações consubstanciaram-se, indago: Por que esse hiato entre produção teórica e realidade dos cursos na modalidade Normal? Quais os modos e condições de funcionamento desses cursos que preponderam sobre novas propostas de encaminhamento para a formação de professores ao ensino fundamental?

Na tentativa de construir respostas a essas questões, encontro o eco de minha argumentação nas palavras de Neubauer da Silva, pois “se a produção analisada caminhou efetivamente no sentido de visar à formação e à atuação profissional em suas relações com o contexto mais amplo em que ganham vida, elas não chegaram, na maioria das vezes, a incidir sobre a *figura mesma do professor*. Na *maior parte da literatura estudada*¹⁰⁶, ele continua sendo alguém tratado de modo *genérico e*

¹⁰⁶ Aqui cabe uma exceção às pesquisas, entre outras, de Schuch (1994); Schäffer (1995); Timm (1998); Sordi (1999); Axt & Maraschin (1997); Axt & Maraschin (1998 a); Maraschin & Axt (1998 b); Axt & Maraschin (1999 a)

abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida.” (1991, p. 143 - O grifo é meu!)

Olhando para as sínteses elaboradas, verifico que, nos quatro movimentos da história da educação brasileira que tentei apreender e retratar, as análises das pesquisas centram-se, comumente, em fatores exógenos ao professor, ora contornando as fronteiras das relações pedagógicas e da aprendizagem do aluno, ora delimitando as intervenções pedagógicas em tecnologias e metodologias, ora demarcando o contexto do ensino com questões sociológicas, ora delineando o percurso teórico (e quase nada prático) da educação com as coordenadas econômicas. Constato também que cada década destacada apresentou um modelo explicativo que se organizou, na sua condição específica, a partir do lugar ocupado pela ciência tida como fundamental para uma análise criteriosa do fenômeno educação e, na sua condição mais ampla, do ponto de vista do cenário histórico em que seus teóricos explicitaram. Isso porque, pode-se considerar como uma alternativa plausível, as teorias educacionais propaladas nesse intervalo espaço-temporal, bem como as emergentes, apoia(va)m-se em referentes político-econômicos sustentados por ideologias diferenciadas. Devido, possivelmente, a esse motivo, as ciências, dependendo dos graus de importância que lhes foram atribuídos, situando-as em um quadro comparativo na linha histórica dessas quatro décadas, manifestaram picos e depressões¹⁰⁷. A tendência de seguir modelos (encarnada por tantos professores) talvez tenha prejudicado o desvelamento das implicações ideológico-políticas presentes nessas abordagens educacionais. Por esse prisma de considerações, não se articulam, geralmente, as interfaces do processo educativo, e o professor, embora ocupando papel de destaque nos diferentes posicionamentos teóricos, fica à margem de uma pesquisa mais aprofundada.

¹⁰⁷ Em um determinado tempo a Psicologia esteve em alta e, em outro, com pouca expressão, o mesmo se sucedendo com a Sociologia, a Didática e a Economia.

1.3 - ARTICULANDO A PROPOSTA INVESTIGATIVA ATRAVÉS DE UMA POSSÍVEL REDE DE RELAÇÕES

Com base na produção educacional observada, poder-se-ia dizer que os modelos (moldes) teóricos produzidos e aplicados na literatura das quatro últimas décadas, cada qual centrando (ou aprisionando?) suas análises em áreas de conhecimento específicas – tomadas, às vezes, como redomas de vidro invioláveis - que não constituem laços solidários entre si, convergiram, freqüentemente, a uma visão da exterioridade / empiria dos problemas postos na roda das discussões em torno das questões da educação, não ocorrendo / refletindo, de modo geral e conforme mencionei, no *sujeito* professor. Assim, tais modelos possivelmente se contiveram numa mesma estrutura (matriz), qual seja a da epistemologia empirista. Poder-se-ia pensar também que através dessa matriz se estaria produzindo modelos distintos de abordagens de educação a partir dos diferentes conteúdos (constituídos nos campos teóricos da psicologia, didática, sociologia, economia, etc.) desenvolvidos pelas ciências e dos modos como seus teóricos / intérpretes viam / compreendiam / interpretavam as relações de suas áreas de conhecimento com a realidade e com os seus processos de transformação, o que foi exaustivamente traduzido na literatura educacional. A temática da construção de novas alternativas / possibilidades pedagógicas voltadas à superação de paradigmas contidos em feudos teóricos, mediante articulações interdisciplinares, parece estar ensaiando seus primeiros passos¹⁰⁸. Sou da opinião de que essas deferências não teriam tido, na literatura educacional e na realidade escolar, o necessário espaço de discussão e de atuação.

Seguindo essa argumentação, poder-se-ia inferir ainda que, em todos esses momentos, os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, onde tal literatura é veiculada (em doses homeopáticas porque, geralmente, não incisiva e insuficientemente aprofundada), ficaram ligados (ou seria amarrados?) a cada um desses modelos¹⁰⁹. O professor, enquanto categoria

¹⁰⁸ Veja-se, por exemplo, trabalhos desenvolvidos no LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Pós-Graduação em Educação – UFRGS) entre os quais: Timm (1998 b); Sordi (1998); Steyer (1998); Timm (1998); Mendes (1998).

¹⁰⁹ E estamos terminando esta década e quase adentrando um novo milênio e as questões do ensino continuam envoltas na mesma engrenagem histórica de continuísmos. A inclinação (ou vocação

conceitual, no entanto, parece ter se mantido, de modo geral, periférico à discussão, a qual era/é feita, comumente, dos pontos de vista das ciências da educação privilegiadas em cada período histórico. Nesse sentido, é possível deduzir que grande parte¹¹⁰ das concepções teóricas sobre formação de professores, advindas desses modelos, não chegaram a contemplar o professor(ando) na sua real concretude como sujeito de construção de seus processos formativo e docente.

Apoiada nessas premissas, uma questão precisa ser recolocada: se os modelos anunciados, quase sempre de caráter exógeno ao sujeito (e, por isso, ao professor), não deram conta dos fenômenos da educação de nossos tempos - que traduzem o fracasso escolar nos índices de evasão, exclusão e repetência especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo um dos fatores que podem contribuir para esse quadro a formação de professores para esse nível de ensino - não mereceriam atenção pesquisas com novos objetivos e teores?¹¹¹

Para um processo de transformação pedagógica radical¹¹² (feita pela raiz) na formação de professores para as séries iniciais do processo escolar¹¹³ no sentido de desenvolver a qualidade do ensino na escola fundamental¹¹⁴ e criar um modo integrador de entender a educação e os seus fins numa perspectiva não mais de dominação (que contribui para a estruturação do assujeitamento), mas de construção

histórica?) de se pôr a educação numa nova fôrma ainda perdura; no entanto, esse modelo, ao que tudo indica, está esgotado, principalmente quando se trata da formação de professores.

¹¹⁰ Atente-se às exceções registradas na nota 106. Cabe sublinhar, não obstante, que o conjunto apreciado para o desenvolvimento desta tese não abarca todo o universo de pesquisas em educação.

¹¹¹ Tendo-se em vista possibilidades de educação diferenciada (da que experimentamos nos contextos das séries iniciais), os modelos anteriormente descritos, ao que parece, não apresentam uma infra-estrutura epistemológica que permita tal compreensão/transformação, pois, pelos paradigmas educacionais fundados na matriz empirista, o sujeito (professor) continua pedagogicamente governado (como a criança da antigüidade conduzida pelo pedagogo) - e as relações sócio-políticas-ideológicas atuais vêm se apresentando contundentes nessa dominação - numa versão pós-moderna da tábula rasa aristotélica.

¹¹² Em pleno momento histórico em que vêm se propondo e mesmo ocorrendo mudanças nos paradigmas das (novas) ciências que, cada vez mais, buscam estabelecer um diálogo voltado a uma visão holística, a educação não mereceria um novo olhar e ações sócio-políticas capazes de empreenderem a construção de um projeto pedagógico inovador? Por que a educação, na prática escolar cotidiana, mantém-se, cumprindo seu destino ideológico, tão, historicamente, atrasada em relação ao processo de evolução científico-tecnológica?

¹¹³ Permitindo-me conversar comigo e refletir um pouco mais sobre essa questão, vejo como imprescindível a um professor acreditar nessa transformação.

¹¹⁴ Em 8 de dezembro de 1998 a UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência - divulgou dados estatísticos com base em pesquisas de censo realizadas em vários países. No Brasil, 29 % (vinte e nove por cento) das crianças matriculadas nas escolas brasileiras não

de possibilidades pedagógicas orientadas para a busca de autonomia (ainda que relativa), talvez não seja necessário procurar um novo modelo educativo. Seria sim necessário engenhar, nessa qualificação profissional (já não *forma-ção*), uma matriz constituída por uma epistemologia que pudesse transitar por vias interdisciplinares, que suportasse as interfaces das áreas de conhecimento e propiciasse o estudo do professor(ando) como sujeito desses conhecimentos.

Estudar o sujeito do conhecimento em tempos de leituras pós-modernas é desafiador (muitas vezes porque esse objetivo é mal compreendido). Mas como deixar de fazê-lo? A postura epistemológica necessária à reflexão/trans-formação do ensino e dos cursos de preparação de professores que o desenvolvem parece ter de vir acompanhada da análise de como se constrói uma educação para a constituição de possibilidades - numa abertura à criatividade, curiosidade, autonomia de pensamento e de tomada de decisões, etc. - e de como elas podem ser construídas pelos sujeitos. Mas por que a construção de possibilidades, nesse instante da argumentação, vem aliada à questão da autonomia (tão discutível atualmente)? Uma resposta possível poderia ser assim traduzida: porque a educação voltada para a construção de possibilidades pedagógicas pode se esvaziar de significados quando mediada por práticas/relações educativas que não privilegiem a autonomia intelectual, cuja construção pressupõe a co-operação e a reciprocidade¹¹⁵. Dito de outro modo, estas são implicadas dialeticamente nas construções cognitivas/de possibilidades. Essa atitude epistemológica apresentar-se-ia diferenciada de um suposto psicologismo cognitivista, desarticulado de outras áreas de conhecimento, fomentado em certas pesquisas desenvolvidas na década de noventa na medida em que passaria a ser inserida numa perspectiva filosófica-ética, social e política que uma educação voltada a valores fundados na solidariedade implica¹¹⁶.

chegam à quinta série do ensino fundamental. Cabe perguntar: e quanto as que a ela chegam, ficam sujeitas a que qualidade de ensino nas séries que a antecedem?

¹¹⁵ Ver as obras de Piaget: O Julgamento Moral na Criança; e Estudos Sociológicos.

¹¹⁶ E nesse ponto pode se inserir uma postura epistemológica construtivista, com o cuidado de não convertê-la a uma mera etiqueta ou retórica passível de um modismo passageiro, mas que sustente uma concepção interacionista de educação (aluno-professor; aluno-aluno(s)). Ver Miranda (1999)

Tendo como horizonte as investigações que vêm sendo realizadas no LELIC¹¹⁷ e delimitando a abrangência de estudo para, neste momento, apenas uma pesquisa empírica (a desenvolvida para a construção desta tese), passo a tecer algumas considerações costuradas através das relações anteriormente explicitadas.

A capacitação profissional do professor, retomando a tese defendida por Mello (1983-98), constitui-se no objetivo prioritário (sobre o qual, aparentemente, não pairam dúvidas) dos cursos na modalidade Normal, convergindo as mais variadas formas de orientação para esse fim. No entanto, essa capacitação é resultado de um processo e, como tal, passível de construção. Interessa-me investigar, na presente pesquisa, como se articulam as mediações que concorrem para essa capacitação.

Compreendo esta como a ação de exercer capacidade(s). Vou ao Aurélio¹¹⁸ e encontro: “*capacidade é a qualidade que pessoa ou coisa tem de satisfazer para determinado fim*”. É de consenso: a finalidade da ação do professor é ensinar. Mas ninguém ensina se não aprende(u) / compreende(u); portanto, a capacitação pressupõe conhecimentos que podem ser traduzidos como um dos aspectos que compõem as circunstâncias internas do sujeito professor(ando), relativas ao seu funcionamento cognitivo, as quais podem intervir nos seus modos de compreensão (inclusive dos demais fatores enfocados pelos distintos modelos teóricos em educação examinados quando da revisão da literatura educacional das últimas quatro décadas), na sua inscrição como observador que observa a si mesmo, na tomada de consciência de sua prática docente e das condições de produção dessa prática, bem como no processo de construção de possibilidades pedagógicas a partir da leitura, compreensão e interpretação da realidade.

Não se trata, bem entendido, de se exacerbar a confiança depositada na cognição (segundo o paradigma moderno!) implicada nas aprendizagens e nos conhecimentos do professor, o que demandaria assumir uma posição (in)convenientemente ingênua e ideológica, mas se trata de lhe conferir o poder de participação, do qual não pode se eximir, do processo de transformação da realidade educacional.

¹¹⁷ Ver nota 108.

¹¹⁸ Ao inseparável amigo dicionário!

Com essa posição tomada no debate intenciono dialetizar a psicologia e a sociologia na **dimensão do sujeito do conhecimento**. Nesse sentido, esta investigação se alia às pesquisas orientadas pela abordagem psicogenética desenvolvidas na década de noventa¹¹⁹. O que estou propondo é a admissão do pressuposto de uma hipótese fundante: a de que, a cognição do professor(ando) está implicada nos fatores de natureza psicológica, política, social, econômica, etc. que interferem, conforme vêm sendo apontados e trabalhados pelos modelos pedagógicos das quatro últimas décadas, no seu desempenho profissional. Caberia perguntar, então: existiria uma categoria, que é a construção cognitiva, entre a prática educativa do professor e o (seu compromisso com o) processo de construção de (novas) possibilidades pedagógicas?

Embora, recentemente, algumas pesquisas venham explicitando e desenvolvendo essa temática emergente, parece-me, percorrendo as análises feitas quanto à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que ela não vem sendo sistematicamente enfocada na literatura educacional das décadas salientadas, o que deixa claro o quanto suas tendências, geralmente, distanciam-se do estudo da gênese do conhecimento do professor(ando) e da investigação das condições de construção de conhecimento e das possibilidades pedagógicas na escola. Mais do que isso, revelam, segundo Becker (1998)¹²⁰, que as teorias liberais, reprodutivistas, conteudistas e críticas da educação brasileira não vislumbraram um núcleo ainda insuficientemente atingido pela crítica: os processos de desenvolvimento do conhecimento [e diria eu, da construção de possibilidades pedagógicas a partir desses] não são entendidos e praticados pela escola, pois, de modo geral, e entre outros fatores, a compreensão que o professor[ando] tem de como o conhecimento nasce e se desenvolve e de como a criança aprende aliam-se ao senso comum. Esse fato corroboraria, fazendo uma digressão histórica, que a escola, enquanto *aparelho ideológico*¹²¹, reproduza relações sociais heterônomas e delimite a construção de outras possibilidades educativas.

¹¹⁹ Vale lembrar: Góes (1990); Timm (1998); Axt & Maraschin (1999 b e c), etc.

¹²⁰ Na sua fala quando da análise crítica da proposta desta tese que encaminhei à banca examinadora da qual fazia parte.

¹²¹ Ver Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, de Louis Althusser

Penso que já não basta descrever essa realidade. É, especialmente, na análise de como ocorrem esses fenômenos e em função do quê acontecem que as teses psicológicas relativas à cognição e à construção de possíveis, amparadas em uma epistemologia que permita entender o processo (histórico) neles implícito, longe de serem descartáveis, podem ter sentido no campo educativo. Descortinando a necessidade de reflexão psicológica dentro da problemática da formação de professores, pode-se reconhecer o por quê da importância da psicologia dos anos noventa que vem destacando, mediante um suporte epistemológico interacionista - através do qual é possível flagrar a mobilidade dos possíveis implicados na *co-operação*, criatividade, construção da autonomia (relativa), etc. -, o enfoque cognitivo sob novas bases.

Compartilhando das palavras de Gouveia (1982): "*de pouco vale engrossar o coro das vozes que condenam a situação existente se não se prevêem soluções de cuja aplicação se possa cogitar*" (p. 23), pondero a possibilidade de sair do lugar comum das análises relativas à educação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e de extrapolar os limites pedagógicos propostos para buscar caminhos diferenciados de investigação. Estes poderão suscitar novas reflexões motivadas a superar o interesse por pequenas reformas educativas que, apesar de indispensáveis, apenas abrandam as necessárias críticas e não proporcionam transformações substanciais - e há quem afirme, como Reimer (1975) apud Gouveia (op. cit.), que as revoluções deste século, na prática, pouca ou nenhuma alteração significativa introduziram nas escolas - Dessa superação depende, no meu entender, a construção de *possibilidades* pedagógicas atualizáveis e voltadas à realidade dos cursos na modalidade Normal, os quais estão se constituindo em conteúdo de discussão que vem ultrapassando o círculo de grupos diretamente implicados no seu funcionamento¹²².

¹²² Veja-se as transformações na legislação educacional atual, na qual está embutida uma direção para a política nacional de formação dos profissionais da educação, quanto à Criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores e da problemática gerada que vem sendo debatida nos cursos de Pedagogia. Várias entidades e associações representativas de setores ligados à educação vêm se posicionando em relação a tais transformações.

Atente-se, no entanto, para o problema que o conceito *possibilidades* envolve do ponto de vista da temática enfocada. Concentremos, por esse motivo, nosso olhar sobre esse objeto de análise.

CAPÍTULO 2

2.1 - PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA:

possibilidade para além dos limites pseudonecessários

Tratarei, nesta seção, de voltar o olhar à perspectiva da construção de aporte para uma análise a ser redefinida a partir de experiências construídas nos percursos históricos da educação brasileira refletidos no Capítulo I, objetivando delinear um caminho investigativo diferenciado, mas capaz de ampliar a discussão acerca da realidade educacional problematizada. Para me aventurar pelos desafios de transformações possíveis, inicio essa jornada por aclarar uma concepção de *possível*.

2.1.1 - Um recorte teórico em torno do conceito *possibilidades*

Esboçando uma primeira definição diria, subsidiada pelo aval do dicionário, que esse substantivo corresponde ao que é possível e este [adjetivo], por sua vez, denota *o que pode ser, acontecer ou se praticar*. A significação de poder vir a se manifestar implicaria, numa releitura aristotélica, algo que existe enquanto potência passível de atualização? Se existe enquanto potencialidade, a partir do quê o possível pode tornar-se fato ou atualizado? Para depurar uma explicação mais consistente da possível constituição de possibilidades, empreendi um caminho de busca por um referencial teórico que auxiliasse a precisar esse conceito.

Enveredando pelo campo de discussão/reflexão teórico-filosófica e limpando caminho para flagrar o conceito *possibilidade*, fui me dando conta que a maior parte das abordagens não consegue, a meu modo de ver, relativizar ou se desvencilhar dos preceitos Idealistas e Iluministas - que muitas vezes são apresentados como únicas referências - e pautar suas análises sobre esse controverso conceito de maneira a superar princípios aprioristas ou empiristas.

Uma vertente teórica que oferece, através da demonstração de suas teses, condições para essa superação é a fundamentada (empírica e teoricamente) por Jean Piaget que articula uma concepção interacionista de construção do conhecimento, propondo [diria mais: inaugurando] um modelo explicativo da organização da estrutura racional desde sua gênese até os níveis mais elevados de reflexão que implicam a constituição de possíveis. O desencadeamento argumentativo proposto na concepção por ele denominada como Epistemologia Genética acentua um ponto de importância decisiva para destacá-la das demais abordagens e situá-la em um processo construtivo dialético. Mesmo admitindo a tendência para recorrer a essa abordagem¹²³, tornou-se necessário reconhecer que nenhuma das teorias com as quais me deparei é tão bem fundamentada epistemologicamente e, como julga Cruz (1978), longamente comprovada e que se abre em perspectivas, como a teoria de Piaget, o que faz dela uma obra inacabada, possível de fecundar muitas concepções de estudos. A viabilidade de construção de outra pedagogia possível, que exceda os modelos teóricos até então demarcados, implicaria, ao que me parece, uma epistemologia inserida na rede de relações históricas, ético-filosóficas, psicológicas, sociais e políticas. A Epistemologia Genética, ao que tudo indica, comporta essa proposta. Tal interpretação poderá ser explicitada no decorrer dessa análise.

Adentrando o núcleo da teoria piagetiana, pode-se entender a epistemologia que sustenta a construção do conhecimento e resgatar como a categoria *possibilidades*, no sentido que Piaget empresta a esse termo, é pensada e pesquisada por este epistemólogo, a qual passa a ser analisada nesta tese. Sem aprofundar essa análise, faço a ressalva de desejar não simplificá-la.

¹²³ Desde o curso de Mestrado em Educação venho operando percursos de pesquisa pelas orientações construídas por Piaget na sua abordagem psicogenética.

O biólogo Piaget (1973 b; 1976 a) propõe que todo ser humano (como os outros seres vivos) é um sistema aberto em trocas constantes com o meio. Enquanto sistema, funciona como processo intrínseco, estruturalmente organizado. Mas ao ser também aberto sujeita-se à ameaça constante do meio que, em relação a ele, funciona como supersistema englobante. Todo o sistema vivo precisa conjugar a sua estrutura com a superestrutura do meio, a fim de, não se colocando em situação de absorção ou de explosão, sobreviver como tal. Cruz (1978) pode auxiliar nessa explicação:

"de fato, nos sistemas abertos, existe uma situação perturbadora constitutiva: o meio é sempre ameaçador, está sempre tirando ou introduzindo elementos no sistema aberto. A luta deste consiste em regular essas saídas e entradas de forma a não ser nem dissolvido no meio nem estilhaçado por ele - ambas elas, situações finais de desintegração e desaparecimento como sistema. Trata-se, pois, de diálogo a construir, de um ajustamento mútuo, construído por parte do sistema aberto."(p. 45)

Considerando que a vida é troca constante articulada em um movimento dialético e que o meio é, em relação ao sujeito, constitutivamente perturbador, o organismo age de modo a se preservar e a superar a perturbação. Como? Para elucidar essa questão, faz-se necessário enveredar um pouco mais pela Epistemologia Genética.

Segundo Piaget (1982), a inter-ação sujeito-meio possibilita ao sujeito não retirar somente informações do objeto (ou, propriamente, do meio), mas das ações que exerce sobre esse e das reações desse sobre si, procurando acomodar-se a ele e assimilando-o de acordo com as estruturas que já possui, mediante processos denominados de assimilações¹²⁴ e acomodações¹²⁵. Como argumenta Becker (1984),

¹²⁴ "(...) a assimilação no sentido lato é uma incorporação de substâncias ou de energias destinadas à conservação do sistema. No plano do comportamento, também podemos chamar 'assimilação' à integração dos objetos em esquemas de ações (fazendo todos os intermediários a transição entre elas e a assimilação fisiológica, por exemplo, entre a procura de alimentação e a sua digestão) e assim existiriam tantas formas de assimilação quantos tipos de condutas (...) enquanto a assimilação fisiológica procede por simples repetições sem referência às fases anteriores, a assimilação própria dos comportamentos cria uma memória que multiplica as relações e contribui para a sua extensão." (PIAGET, 1977, p. 159-160) Dito de outro modo, "a assimilação não é senão o prolongamento, no plano do comportamento, da assimilação biológica no sentido largo. Toda reação do organismo ao meio constitui em assimilá-lo às estruturas desse organismo; assim, como, quando um coelho come couve, ele não se transforma em couve, mas pelo contrário a couve se transforma em coelho, assim também em toda a ação ou práxis, o sujeito não é absorvido pelo objeto, mas o objeto é utilizado e 'compreendido' como relativo às ações do sujeito." (PIAGET, 1983, p. 245)

¹²⁵ "Quanto às acomodações impostas pelas variáveis exteriores que modificam em graus diversos a assimilação, elas só são sofridas pela organização fisiológica e resultam em substituições com o aspecto de um ciclo assimilador tão pouco diferente quanto possível. A acomodação dos esquemas de

inspirado em Piaget, uma aquisição cognitiva pela experiência faz-se possível se existirem as condições prévias, isto é, a atividade assimiladora que gera e ativa o processo de equilíbrio entre assimilação-acomodação, atividade esta que, por meio de abstrações reflexivas¹²⁶, transpõe patamares sucessivos para produzir o pensamento adulto. Assim, o conhecimento não provém somente da consciência ou da experiência, uma vez que o sujeito impõe suas condições de compreensão aos dados sensíveis a partir de estruturas que já construiu. Essa interpretação, consoante Cruz (op. cit.), quer significar que

"da teoria de Piaget, se pode extrair uma concepção relativista radical, em que não há verdades nem espíritos absolutos. É impossível separar alma e corpo. Com Piaget, supera-se de vez o dualismo religioso ocidental que Descartes conceptualizou e de que todo o pensamento ocidental tem estado impugnado, com especial relevância quanto à psicologia."(p. 53)

Sem qualquer movimento teórico para o apriorismo ou para o empirismo, senão para especificar seus limites, Piaget advoga, mediante a epistemologia construtivista que sistematizou com base em pesquisas empíricas, que o conhecimento não está constituído *a priori* no sujeito e nem representa a cópia do real (não sendo dado no sujeito ou na realidade), mas é construído na interação e na tensão provocada entre ambos. O alicerce da construção cognitiva é a ação e a sua apropriação e elaboração pelo sujeito ativo, o que lhe permite construir seus instrumentos cognitivos pela passagem do exógeno ao endógeno. Assim, a construção do conhecimento implica ação (física e mental) do sujeito e, paulatinamente, o processo de reflexão desta. Nos primeiros períodos do desenvolvimento, tais instrumentos restringem-se a um *saber fazer* ou, dito de outro modo, a uma inteligência prática baseada nas experiências do sujeito. Pode-se constatar, no decurso do desenvolvimento, ações complexas relativas a êxitos práticos e precoces sobre a compreensão que, por isso, segundo Piaget (1978 b), podem ser traduzidas como uma

ação é, pelo contrário, fonte de enriquecimentos que não abolem as condutas anteriores, mas que as diferenciam através da formação de sub-sistemas". (PIAGET, 1977, p. 160). Ou, "chamamos acomodação essa diferenciação em resposta à ação dos objetos sobre os esquemas, sincronizando com a assimilação dos objetos aos esquemas."(PIAGET, 1983, p. 251) Não é possível, segundo Piaget, uma assimilação e uma acomodação puras; o que existe é a predominância de uma sobre outra ou uma equilíbrio entre ambas.

¹²⁶ Conforme serão abordadas mais adiante.

forma prática de conhecimento autônomo, e embora ainda se trate tão somente de um *savoir-faire* e não de um conhecimento consciente baseado numa compreensão conceituada, constitui a fonte desta¹²⁷. Quanto a esse tipo de saber inicial de eficácia considerável, Piaget (op. cit.) sustenta que a tomada de consciência encontra-se quase sempre em atraso em relação à ação que possui um caráter cognitivo anterior à aquela, pois o sujeito permanece muito tempo compreendendo em ação, ou seja, sabendo fazer de modo material e causal mediante uma lógica anterior à linguagem e ao pensamento.

No entanto, não sendo suficiente por si só, a ação empírica, que é fonte do conhecimento (conceituado), necessita tornar-se atividade coordenada e estruturante, para que proporcione o fazer em nível de *representação*, ainda que suscetível a relações inconscientes. A representação constitui-se na projeção sobre um nível superior do que é extraído da ação, sendo que a interiorização e a coordenação mental da ação executada materialmente implica sua reconstrução representada no plano do pensamento. Assim, a ação que, de início, é indiferenciada, vai constituindo diferenciações progressivas e, como explica Cruz (op. cit.), matizando ação: assimiladora, acomodadora, adaptadora, reguladora, compensadora, equilibradora - e daí a distinção com o conceito de ação da maioria das pedagogias ativas -, coordenando-se até chegar a interiorizar-se como processo estruturante do meio interno.¹²⁸

¹²⁷ Nesse sentido, existe uma diferença marcante entre saber e compreender. Poder-se-ia dizer que o saber relaciona-se a uma inteligência prática sem tomada de consciência dos seus fundamentos. Compreender significa, para Piaget (1978 c), "conseguir dominar, em pensamento, as situações [experimentadas] até poder resolver os problemas por elas levantados em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação." (p. 176)

¹²⁸ Considerado no plano da ação mental individual esse processo teria correspondência com o conceito piagetiano de esquemas que levam às operações. Em *Noções Lógicas Elementares*, Piaget explica que o processo descrito conduz à formação de esquemas de ação que mediatizam as trocas organismo-meio (sendo este basicamente físico-social) através de: processos assimilatórios, que alimentam funcionalmente os esquemas pela atribuição de significado ao objeto e pela constituição de conceitos práticos; bem como de processos acomodatórios, orientados pelas pressões do meio, os quais lhes provocam variações. Por um lado, os esquemas cognitivos, enquanto privados de representações conscientes e de conceituações (correspondendo ao que o sujeito consegue fazer e não ao que ele pensa), desenvolvem uma lógica deduzida das ações e das coordenações dessas (sendo, por isso, anteriores à linguagem e ao pensamento) e não são, conforme Castro (1974) comenta, aprendidos e memorizados, mas construídos e conservados e, embora indiferentes ao passado (inconscientes), são indispensáveis à aprendizagem e à memória. Por outro lado, enquanto totalidades abertas, podem se coordenar, originando sistemas de relações. Como Piaget (1987) explica, os esquemas de ação, entendidos como aquilo que pode ser repetido e generalizado numa

Na medida em que as ações são projetadas no nível das representações, a construção cognitiva (forma) e os objetos de conhecimento e ações do sujeito (conteúdos) são reelaborados, incitando o aparecimento de novas organizações. A relação forma-conteúdo é, porém, analisada cuidadosamente por Piaget (1976 c) que previne sobre o caráter móvel dessas noções. Enunciando que "o conteúdo de uma ligação [pré]operatória é constituído pelos dados, ou os termos que os podem substituir, enquanto a forma é o que permanece imutável no decurso de tais substituições" (p. 37), esse autor releva a indissociabilidade entre ambos, pois são relativos um ao outro. A ligação lógica suscetível de desempenhar, simultânea e alternativamente, os papéis de forma e de conteúdo é denominada por Piaget (op. cit.) de *estrutura*¹²⁹. Desse modo, cada estrutura, no processo de funcionamento cognitivo, compõe, ao mesmo tempo, uma forma, em relação às estruturas de nível inferior englobadas em sua composição, e um conteúdo relativo às estruturas superiores que a utilizam como base na construção¹³⁰. Compreendendo a transformação das formas em conteúdos dos quais emergem novas formas, Piaget explicita uma radical dialetização entre ambos.

A interrelação estrutura-funcionamento¹³¹, produzida na interação sujeito-objeto, desencadeia a reorganização de representações anteriores em novos patamares de compreensão quando a lógica das relações é refletida através da tomada de consciência. Esta, segundo Piaget (1978 b), parte da periferia (objetivos e resultados), orientando-se às regiões centrais da ação mediante o reconhecimento dos meios empregados e dos motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência. Porém, a periferia não se coaduna nem ao sujeito e nem ao objeto, mas sim "à reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto" (op. cit.) e em razão de sua utilização intencional para a compreensão das propriedades intrínsecas do objeto, o que proporciona a elaboração de explicações físicas e causais. Já as

ação, tornam-se fontes de correspondências, pois são aplicados a objetos e a situações novas. Já as coordenações de esquemas são fontes de transformações, fertilizando novas possibilidades de ações.

¹²⁹ Quanto aos termos que só podem desempenhar o papel de conteúdo são nomeados por Piaget (op. cit.) como **conteúdos extralógicos**.

¹³⁰ Por isso, para Piaget (op. cit.), o pensamento lógico formal implica um processo contínuo de formalização e, mesmo no auge de sua estruturação, não abdica de alguns conteúdos.

¹³¹ O funcionamento da inteligência refere-se ao *a priori* que possibilita as construções cognitivas; as estruturas, ao contrário, são a obra realizada pela inteligência enquanto ação interiorizada, sendo, por isso, totalmente construídas no desenvolvimento do indivíduo empírico.

regiões centrais decorrem de coordenações de ações, com suas histórias de assimilações e acomodações, propiciando a estruturação lógico-matemática e de seus precedentes esquemas constituídos-constituintes. Desse modo, como fundamenta Piaget (op. cit.), esses processos são correlativos e solidários, constituindo a essência da compreensão dos objetos e da conceituação das ações. De outro modo, pode-se dizer, com base na teoria em foco, que a tomada de consciência implica conceituação, isto é, a passagem de um esquema de ação a um conceito.

Contrapondo os conceitos veiculados por muitas vertentes da psicologia e pelo senso comum, que abordam a tomada de consciência como tradução ou evocação, isto é, como esclarecimento de conteúdos inconscientes e pré-conscientes sem mudanças e acréscimos, a teoria piagetiana a concebe como um processo dinâmico e interativo de atividades dos inconscientes afetivo e cognitivo¹³² que acarreta o enriquecimento, por (re)construções progressivas, em um patamar superior, daquilo que está diretamente organizado no plano inferior. Pode-se deduzir, a partir dessa concepção, que a tomada de consciência é um processo construído, passando, em função dessas reconstruções e ressignificações, por graus e níveis. Esse epistemólogo (1978 b) expõe alguns motivos para tal: entre o êxito precoce de uma ação e os princípios errôneos da tomada de consciência, manifesta-se uma consciência incompleta da ação, o que poderia traduzir um primeiro nível de consciência; de outro modo, a ação bem sucedida pode derivar de regulações automáticas não totalmente inconscientes, favorecendo que o sujeito encontre soluções intermediárias; há, ainda, a considerar que a conceituação não emerge nos primeiros anos do desenvolvimento cognitivo, o que evidencia certo grau de consciência passível de construção.

Como a tomada de consciência possibilita a procura das razões do saber até então causal e prático (constatativo) e o desenvolvimento de conceituações, os esquemas cognitivos são reelaborados, propiciando, então, paulatinamente, a construção de noções e de *operações*. Conforme o próprio termo o alude, as operações não se emancipam das ações, pois nada mais são do que ações em pensamento (e quanto mais as estruturas evoluem, mais inteligente torna-se a ação,

¹³² Os conteúdos cognitivos e afetivos, na abordagem psicogenética, são inseparáveis. O inconsciente cognitivo, do ponto de vista piagetiano, não possui conceitos representados, mas esquemas (inclusive afetivos) organizados em estruturas correspondentes ao "que o sujeito pode fazer e não ao que ele pensa."(1983 a, p. 231)

que não deixa de ser solidária às mais primitivas). Porém, as ações, neste momento da construção cognitiva, são mentalmente reversíveis, ou seja, o sujeito torna-se capaz de executar as ações sem movimentos visíveis ou condições materiais, reconstituindo-as de modo a retornar ao ponto de partida por operação mental, conservando o objeto durante as transformações. As operações, segundo a argumentação de Piaget (1979 a), ao ultrapassarem um plano de ação ou de consciência para outro, precisam ser reelaboradas e ressignificadas. *“Toda operação e toda noção têm, assim, sua história: a história de sua construção progressiva e perfeitamente contínua a partir de anteriores elementos de pensamento.”* (AEBLI, 1971, p. 73).

Como forma cognitiva estruturada-estruturante, a operação orienta-se pelo modelo da estrutura lógico-matemática, o qual comporta um caráter endógeno, relativo ao funcionamento das estruturas mentais que possibilitam a capacidade de conhecer, e um caráter exógeno, correspondente ao comportamento inteligente do sujeito que conhece e explica seu mundo. Na ordem da estruturação lógica opera-se a compreensão e na da matemática, a extensão. Para tanto, a evolução cognitiva, no âmbito ontogenético (do sujeito), segue um caminho necessário (creodos) norteado por estruturas subordinadas à necessidade lógica que é, de acordo com os resultados de um número expressivo de pesquisas desenvolvidas por Piaget e por seus colaboradores, invariavelmente constante em todas as raças e culturas. Assim entendida, a lógica operatória possui um funcionamento organizador guiado por inferências que determinam, através de sua capacidade de adaptação, classificações e seriações de experiências.

Com o decorrer das (re)construções operatórias, as conceituações tornam-se progressivamente independentes das ações, melhorando o poder de coordenação destas, fazendo com que a prática apóie-se na teoria. As conceituações e implicações significantes, pela ultrapassagem dos limites das ações, provocam o surgimento de novas operações de segunda à enésima potência. A operação passa, assim, do real ao possível, o que favorece previsões e antecipações conscientes por inferências, hipóteses e abstrações refletidas¹³³, libertando, relativamente, o pensamento, já de caráter formal, de seus conteúdos.

¹³³ Nos primeiros níveis de desenvolvimento cognitivo, o sujeito limita-se a assinalar as propriedades observáveis dos objetos, dos elementos do meio, ou das situações perceptivas concernentes à

Desde esse roteiro explicativo, em que alguns conceitos são explicitados e articulados a partir da rede teórica da Epistemologia Genética (ação, assimilação, acomodação, esquema, estrutura, funcionamento, operação, tomada de consciência) e em que é situada a posição teórica de Piaget que postula que a inteligência é construída, e analisado o porquê do construtivismo que perpassa o desenvolvimento cognitivo presente nessa teoria, pode-se regressar à pergunta anteriormente formulada: *como o sujeito, como sistema aberto, consegue superar as perturbações provocadas pelo meio?* Para respondê-la, sirvo-me, novamente, da teoria que vem subsidiando essa análise.

As *perturbações* representam obstáculos para a assimilação e podem, conforme explica Dayan (1998), provir, por um lado, do meio, especialmente por resistência do objeto devida aos subsistemas e sistemas cognitivos que não conseguem empreender o esforço de acomodação na busca da compreensão, produzindo fracassos e erros de interpretação, ou, por outro lado, de lacunas que implicam uma alimentação insuficiente dos esquemas de assimilação ativados e que deixam insatisfeitas as necessidades cognitivas do sujeito. Tais perturbações, intervindo nas atividades do sujeito, geram desequilíbrios que provocam tentativas de reação para regulá-las, compensá-las e superá-las através de reequilibrações móveis entre assimilação-acomodação que solicitam ao sujeito que revise seus esquemas anteriores. Assim, os desequilíbrios constituem-se como os motores do desenvolvimento e este se processa pela ultrapassagem das estruturas atuais (velhas), inadequadas para a conservação do equilíbrio, para novas estruturas mais equilibradas. Essas estruturas, por sua vez, deslocam-se para poderem integrar novas situações a novas perturbações e a novas reequilibrações. Desse modo, é a construção endógena que regula o

realidade exterior, o que caracteriza, conforme expõe Piaget (1995), as abstrações empíricas; ou, de outro modo, a discriminar os efeitos que constata através da sua ação transformadora sobre tais observáveis, o que demarca as abstrações pseudo-empíricas. A partir do nível operatório, desenvolve-se a abstração refletida que, como advoga Piaget (1977), implica a criação, pelo sujeito, de relações entre os objetos e que demanda a leitura das propriedades da ação transformadora do sujeito, por tomada de consciência das propriedades da ação (reflexionamento) ou por reorganização das estruturas já coordenadas entre si, para a construção de um novo conhecimento (reflexão), o que corresponde à base do conhecimento lógico-matemático. Desse modo, as abstrações reflexionantes ganham maior importância no período operatório concreto e contribuem para o desenvolvimento de abstrações refletidas, as quais requerem atividades coordenadoras sustentadas nas estruturas lógico-matemáticas.

mecanismo de compensação das perturbações provocadoras de desequilíbrio¹³⁴. É endógena porque, como argumenta Piaget (1982), as possibilidades de recombinação e de reorganização tem caráter interno, orgânico e orientado por atividades alicerçadas em um funcionamento lógico-matemático nascido da coordenação de ações do sujeito.

Inhelder (1977) explica que os aperfeiçoamentos cognitivos levam a sucessivos estados de equilíbrio parcial¹³⁵. A autora sublinha que toda construção cognitiva resulta de compensações relativas a perturbações que a originaram. Dessa forma, é nos desequilíbrios que se situa a fonte de progressos cognitivos, pois esses incitam o sujeito a ultrapassar as perturbações de um estado atual para que construa novas soluções. Assim, pode-se justificar o teor positivo da equilibração progressiva que atua como motor do desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1976 a) distingue, a partir dos tipos principais de perturbações (já enunciados), um de cunho exógeno (ao sujeito) e outro, endógeno, três espécies de reações compensatórias, distingüidas como Alfa, Beta e Gama. Uma das respostas à perturbação refere-se àquela que se opõe à acomodação e a uma realização, pois sua intensidade faz com que o sujeito não construa a necessidade de superá-la e, conseqüentemente, apresente reação limitada ao obstáculo que resiste. O sujeito apresentaria, desse modo, como enuncia Piaget (op. cit.), uma conduta cognitiva de tipo Alfa (Nível I) que já se caracteriza como uma construção. Neste caso, porém, o sujeito realiza uma assimilação deformante, negando ou deslocando o objeto perturbador, por negligência ou afastamento, para neutralizar os desequilíbrios. Porque o desequilíbrio se faz sem produzir modificação no sistema e o sujeito estabelece um equilíbrio que, todavia, mantém-se muito instável, essa conduta pode afluir a causas de erros e de fracassos e evocar aspectos negativos para a conquista de novas construções. O segundo tipo de resposta à perturbação, por sua vez, correspondente a uma conduta cognitiva de tipo Beta (Nível II), resulta, como afirma o autor, da insuficiente alimentação de um esquema de assimilação já ativado. O

¹³⁴ Ver Axt (1999) conforme referências bibliográficas.

¹³⁵ Lendo Capra (1988) e construindo uma interpretação sobre a física quântica ao circundar o assunto saúde-doença, encontrei um conceito de *equilibrio* similar ao tratado por Piaget. Esse fisico diz: "as frustrações entre equilibrio e desequilibrio são vistas como um processo natural que ocorre

sujeito, nessa situação, acomoda os seus esquemas cognitivos ao objeto, pois consegue integrar no sistema o elemento perturbador e reorganizar sua estrutura, por variações em termos de extensão e de compreensão. Contudo, mobiliza suas ações cognitivas para o deslocamento de equilíbrio de situação a situação (sem generalização) até tornar assimilável o fato novo, o que leva a compensações parciais. Desse modo, a reequilibração se faz modificando o sistema e assume um caráter de positividade, pois possibilita construções de negações parciais internas a esse sistema. Já a conduta Gama (Nível III) ocorre mediante uma reequilibração de tipo superior e se manifesta quando o sujeito consegue realizar generalizações intrínsecas ao sistema endógeno, desencadeando uma construção cognitiva que, apesar de situada em novo plano de equilíbrio, é aberta a novas coordenações. Tal conduta consiste em antecipar as variações possíveis que, na medida em que são previstas e dedutíveis - e, por isso, são possíveis em todas as situações lógico-matemáticas e em explicações causais elaboradas - perdem o seu caráter de perturbação, inserindo-se na transformação do sistema, o que leva à melhoria progressiva das formas de equilíbrio (ou seja, à equibração majorante).

Segundo Piaget, mesmo nas condutas Gama as reequilibrações não terminam numa homeostase, mas podem engendrar novos desequilíbrios que impelem o sujeito a construir readaptações progressivas. Mediante essa interpretação que acentua o caráter funcional e a dinâmica do desenvolvimento cognitivo¹³⁶, Piaget relativiza o desencadeamento estrutural do conhecimento (anteriormente examinado), o qual não explica por si os progressos qualitativos da cognição, e desloca a atenção de seus estudos relativos à gênese e à construção de certas estruturas cognitivas para fundamentar o construtivismo presente em sua epistemologia.

No olhar piagetiano, toda a organização cognitiva não está reduzida aos preceitos lógico-matemáticos, pois uma série de fatores de natureza diversificada intervêm no processo cognitivo. Além disso, como alerta Ramozzi-Chiarottino (1984), embora Piaget tenha adotado como objetivo fundamentar o funcionamento orgânico da cognição humana que constrói sistemas lógicos, esclarece que a lógica

constantemente em todo o ciclo vital (...) são aspectos de um mesmo processo de flutuação em que cada organismo se modifica de maneira contínua em relação ao meio ambiente inconstante." (p. 130)
¹³⁶ Enunciada no livro *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*, escrito por Piaget em 1975; portanto, na maturidade da obra piagetiana.

clássica existe porque o pensamento humano funciona de modo a organizá-la, o que não invalida a criação de outras lógicas e de outras linguagens não lógicas (nem causais e nem dedutíveis). Isso porque os sistemas simbólicos constroem-se em interação com os sistemas lógicos.

Se, por uma ótica, os sistemas lógicos são permeados por significações que podem obedecer a uma lógica inconsciente, e se, por outra, pode haver a construção de sistemas de significações orientados por implicações significantes (que comportam uma lógica), as quais se referem a um modo de funcionamento cerebral que se constitui na essência do pensamento afetivo¹³⁷ e social, então é aceitável em Piaget a hipótese do não reducionismo da cognição à esfera lógica desenvolvida pela episteme ocidental.

Em síntese, e sem esgotar as possibilidades de apreciação, cabe sublinhar que *“a construção do conhecimento transita na dinâmica desse processo que delinea um cone espiral, o qual vai se abrindo, mediante sucessivas (des)equilibrações das estruturas cognitivas, e se estendendo da ação à representação operatória.”* (MENDES, 1993, p. 73)¹³⁸, animada por implicações significantes, constituindo-se a operação em elemento fundamental do pensamento. É nessa espiral dialética que se estende da ação à operação¹³⁹, engendrada por (des)equilibrações, que as manifestações do processo de equilíbrio são transformadas, mediante reconstrução, de estágio em estágio (o plano da representação, por exemplo, requer um trabalho de reconstrução do que o sujeito dominava no nível da ação) para um equilíbrio qualitativamente melhorado em termos de estruturação e de campos de aplicação. Assim, novas coordenações são elaboradas a cada dificuldade surgida, ocasionando a

¹³⁷ Na teoria psicogenética de Piaget, a afetividade é entendida como o motor (energética) da inteligência, sendo um resultado de implicações significantes. O afeto pode, segundo o epistemólogo (1962) acelerar, por interesses e necessidades, ou retardar, por oferecer obstáculos ao desenvolvimento intelectual, a formação das estruturas cognitivas. No entanto, o afeto não é a causa da estruturação cognitiva, pois, não existindo estados puramente cognitivos ou afetivos, processa-se uma relação de correspondência (complementaridade) e não de causalidade (sucessão) entre ambos. Assim, os esquemas e as operações cognitivas são também afetivos. A relação cognição-afetividade, e em especial da Epistemologia Genética-Psicanálise, é ricamente explorada por Dolle (1977); (1987), Paim (1986); (1988), Sandler (1933), Schmid-Kitsikis (1987), Mokrejs (1995) conforme referências bibliográficas.

¹³⁸ Essa idéia é inspirada em Piaget (1978) que representa a epigênese das funções cognitivas com um cone invertido em forma de espiral, verticalmente situada, que se abre ao infinito.

¹³⁹ Ver Becker (1984) conforme referências bibliográficas.

necessidade de refazer o trabalho cognitivo já efetuado em um nível anterior através de articulações e adaptações. É essa abertura à construção, o que caracteriza que o fecho do sistema jamais é atingido, que faz com que a nova estrutura cognitiva, que tende a conservar e integrar a estrutura anterior que se abre a novas, comporte a exigência de superação. Ou seja, o novo conhecimento integra o antigo ao mesmo tempo em que instaura a novidade que também poderá ser ultrapassada.

2.1.2 - O caminho dialético das construções possíveis à necessidade lógica

Por estudar as estruturas lógicas do pensamento, Piaget é acusado pelos teóricos *pós-modernos* de conservador do paradigma da razão moderna¹⁴⁰. E não são poucos os autores que criticam esse tema tomado como proibido, bem como a tese piagetiana de emancipação do homem pela cognição, no lastro das discussões autodenominadas *pós-modernas*¹⁴¹.

¹⁴⁰ A crítica à racionalidade moderna, fomentada principalmente a partir da década de oitenta com a cisão modernidade e pós-modernidade, ganha ênfase em meio à crise de valores e da ética alimentada pelo sistema capitalista criado pela razão. Esta civilização da razão vem produzindo, através de ações manipulatórias identificadas com o poder e a dominação, uma racionalidade instrumental, conforme Adorno (1985) e Horkheimer (1976-1985) a fundamentam, que pode conduzir à desumanização do pensamento e a uma desrazão. Mas como avançar na crítica a essa razão se esta é auto-referente, sendo ela mesma quem a realiza? Esses pressupostos justificam as severas objeções, de diferentes correntes teóricas, à racionalidade grega e ocidental, ainda que feitas do lugar onde essa razão situa-se.

¹⁴¹ Todavia, essa afirmação suscita-me reflexões ancoradas em pontos de interrogação: Tentar abandonar todos os conteúdos da racionalidade, negando as construções cognitivas e a lógica, não significaria assumir uma postura a-histórica? A crise da racionalidade que experimenta conflitos, dúvidas, desequilíbrios não se constituirá em um momento necessário para que a razão tome consciência de si mesma e compreenda que os impasses, erros e tragédias humanas por ela engenhadas podem ser relevantes para o seu processo de construção? Por que não se admitir a construção da estrutura racional, não subordinada somente à lei necessária, mas que se desenvolve, orientada por um pensamento (auto)crítico, e que constrói, paulatinamente, seu processo de emancipação? Talvez a crítica deva recair sobre a filosofia da modernidade que converte a razão a uma única esfera: a do logos socrático - O logocentrismo, pode-se dizer, foi inaugurado por Sócrates e reinterpretado por Aristóteles, os quais afirmam ser a atividade racional a produtora da episteme humana. Esse conceito é revitalizado por várias gerações de pensadores - Será que esta é a única instância da racionalidade? Será que a razão humana é a grande vilã da história, ou está em discussão um certo paradigma de racionalidade que vem predominando especialmente no mundo ocidental? Defende-se uma anti-razão ou outro(s) tipo(s) de racionalidade(s)? A razão pode ser ampliada para diferentes dimensões do saber humano, contra o reducionismo a que está submetida? Em tempos pós-modernos, quando falar em lógica soa quase como uma heresia, é indispensável que seja discutido e questionado o conceito de razão ao qual migraram tantas vertentes teóricas nesses séculos de filosofia. Com uma devida licença filosófica, importa dizer que não podemos dar as costas à razão ou deixá-la à própria perenidade. Uma entre tantas possibilidades que permitem a compreensão dos influxos que a racionalidade vem sofrendo pode se dar através do resgate histórico

Penso que essa crítica endereçada a Piaget resulta de conclusões apressadas. A teoria do possível e do necessário pode contribuir para elucidar essa questão, tendo em vista que a racionalidade em Piaget transita, mediada pelos procedimentos cognitivos, da necessidade lógica às construções possíveis e destas àquela.

Para que se possa compreender a ênfase atribuída à lógica nessa teoria, importa uma digressão. A necessidade lógica tem relações com a linguagem matemática criada a partir dos séculos XVI e XVII com o surgimento das ciências modernas, que tiveram uma função histórica relevante na crítica ao suporte teológico do conhecimento, pois

“diante da crise dos valores medievais, a razão é a última instância que permite ao homem reordenar o mundo. A matemática (...),[torna-se] o grande modelo da racionalidade moderna e o conhecimento, sua validade e legitimidade, passam a ser objeto de problematização.” (Prestes, 1996, p. 80)

A racionalidade moderna, inspirada no empirismo, estabelece as categorias de sujeito e de objeto bem diferenciadas. O sujeito racional moderno transforma o mundo e as relações em objetos de conhecimento, criando métodos que permitem experimentação, quantificação, classificação e, por conseguinte, a objetivação do conhecimento: tudo em nome da busca de certezas e de verdades dedutíveis.

Ainda que embase sua teoria na lógica-matemática, Piaget rejeita a concepção empirista assim como a apriorista de conhecimento. O pensamento lógico, para este epistemólogo que considera a psicogênese das ciências¹⁴², resulta de um processo de construção social que, no domínio individual, requer a coordenação de pontos de vista possíveis, de modo que o sujeito consiga descentrar-se. Isso vai se processando na medida em que

dos modos pelos quais ela vem sendo constituída. Se as críticas pós-modernas anunciam, como diz Wellmer (1988), o fim de um projeto histórico que é o projeto da Ilustração européia ou da racionalidade ocidental, pode-se articular a consciência de uma transformação de época. E porque a razão pode ser construída, acredito que existe no homem a intencionalidade de transformar e de mapear alternativas para seguir por novos caminhos.

¹⁴² Ver Piaget & Garcia (1987) conforme referências bibliográficas. Ao questionar sobre como se constituem os conhecimentos em níveis de menor para maior reflexão, ou seja, de estados de menor à maior grau de validade, Piaget faz uma pergunta pertinente à epistemologia das ciências, construindo uma nova epistemologia no século XX.

“os processos necessitantes prolongam-se pela construção de estruturas lógico-matemáticas, com suas alternâncias de fechamento e de novas aberturas, e de modelos explicativos físicos com a substituição contínua das variações exógenas ou extrínsecas por variações intrínsecas ou dedutíveis das quais as composições endógenas tornam-se necessárias. Tanto essas estruturações quanto essas modelações acarretam necessidades de justificações que engendram novas necessidades, e os poderes adquiridos tornam constantemente possíveis novas extensões.” (Piaget, 1986, p. 123-4)

Como o sujeito não se estrutura apenas logicamente, pois outras instâncias permeiam o seu processo construtivo, a necessidade lógica não se exaure na matematização. Uma racionalidade que se encerra no âmbito lógico-matemático passa a matematizar o mundo e as relações nele processadas. Para escapar a essa redução, Piaget fundamenta o possível cognitivo que, abarcando uma construção desde os níveis mais elementares - e que no do pensamento hipotético (formal) acarreta a subordinação do real ao conjunto das possibilidades articuladas entre si pelas implicações necessárias que incluem e superam o real -, constitui-se em invenção e criação. Resgata, assim, uma lógica aberta ao simbolismo e às novidades que a lógica-matemática proporciona, oxigenada pelos processos criativos construídos pelo sujeito nas suas interações. A lógica e a matemática não valem por si mesmas, mas pelo que o sujeito faz com essas construções quando as entrelaça com a lógica das significações. A necessidade lógica não se esgota em si, mas se expande no horizonte dos possíveis através das implicações significantes.

Os necessários intervêm, principalmente, nos processos de integração e os possíveis, nos de diferenciação, processos esses que interagem na equilibração das estruturas cognitivas, o que denota, segundo Piaget, a interdependência dos possíveis e das ligações necessárias, pois os primeiros são fontes de aberturas e as segundas, de fechamentos, propiciando estruturações cognitivas em patamares sempre superiores.

Desde essa perspectiva, pode-se compreender a necessidade do estudo do desenvolvimento das operações lógicas no homem, considerando que as ciências, até o momento, estão organizadas segundo esse referencial. No entanto, seria uma pseudonecessidade, por resistência do real (quando se explica que *“tem que ser assim”*), ou pseudo-impossibilidade, por pressão cultural (ao se argumentar que *“não pode ser diferente”*), pensar que todo o universo de conhecimentos cabe dentro desse sistema lógico fomentado pelas ciências. As estruturas lógicas, ainda que

subordinadas à lei necessária, estão abertas a diferentes conteúdos e a interpretações de outros possíveis que o sujeito pode negociar com o sentido necessário.

Os possíveis dedutíveis, que não abandonam o necessário, levam ao fechamento de estruturas e este à construção de novos tipos de possíveis, pois não estancam a produção de novidades e *“isso quer dizer que toda necessidade permanece condicional e exige sua superação, portanto que não existem julgamentos apodícticos enquanto intrinsecamente necessários.”* (op. cit. p. 128). Por isso, Piaget (1981) complementa, elucidando que o nascimento de um possível, resultante de construções do sujeito que efetiva a atualização de uma ação ou idéia, geralmente provoca outros possíveis.

Desse modo, o conceito de possíveis pode romper com o modelo de racionalidade enquanto estrutura lógica formal, que se limita a um sistema fechado, e permitir a coexistência de múltiplas lógicas e linguagens. A atualização de uma necessidade ou de um possível não é, assim, nem transcendental, nem empirista, pois resulta de reflexionamentos que implicam a dialética sujeito-meio e não de um observável dado na experiência. Piaget explica que ela é

“produto de uma construção do sujeito, em interação com as propriedades do objeto, mas inserindo-as em interpretações devidas às atividades do sujeito, atividades essas que determinam, simultaneamente, a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas. Por conseguinte, existe aí um processo formador bem diverso do invocado pelo empirismo e que se reduz a uma simples leitura [e pelo apriorismo que a concebe como evocação].” (1985, p. 7)

Assim, apesar dos contornos da obra piagetiana, a construção racional, nela enfocada, envolve construções epistemológicas na ordem do lógico, cultural, valorativo, ético, etc., que são reconstruídas pelo sujeito através de formas diferenciadas de dialetizar a necessidade lógica e as possíveis implicações significantes. Essa interpretação oferece uma alternativa interacionista que, como seus pressupostos indicam, supera as concepções apriorista e empirista e que pode, em certos aspectos, atrever-me-ia a dizer, coadunar-se às visões pós-modernas do conhecimento¹⁴³.

¹⁴³ As possibilidades da razão apontam para a definição de uma razão construída na temporalidade do sujeito através de suas ações, interações e reconstruções. Assim, a epistemologia piagetiana é compreendida como uma episteme conhecida e possível, hoje, até que outros paradigmas surjam devido a novas necessidades que os processos históricos engendram.

Diante dessas teses, Piaget (op. cit.) questiona-se: como as equilibrações cognitivas conduzem a compensações e produções de novidades, propiciando uma equilibração aumentativa (majorante)?¹⁴⁴

O próprio Piaget pondera que não se pode explicar a passagem de uma estrutura a outra, centrando-as, como mencionei, nos seus estados, sendo necessário, nesse sentido, contemplar a dinâmica que a mobilidade do funcionamento cognitivo engendra mediante o mecanismo das regulações. Frente a essas considerações, advém o interesse pela análise dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo não só quanto à estruturação, mas também na perspectiva do funcionamento, pois, como ponderam Dami e Leite (1995), esse é o meio para uma investigação mais exata das competências operatórias de um sujeito.

Piaget (op. cit.) distingue, por isso: a) os sistemas presentativos, concernentes a caracteres simultâneos dos objetos conservados pelo sujeito em caso de composições (encaixes, etc.), o que faz com os esquemas e estruturas apresentem-se estáveis e, portanto, conduzam a estados de equilíbrio momentâneo; b) sistemas de procedimentos, os quais se orientam pela sucessão e encadeamento de meios empregados para atingir um fim e visam a satisfazer necessidades por invenções ou transferências de processos, implicando em sua mobilidade procedural diferenciação e integração em totalidades novas e abertas, possíveis de transformação; c) sistemas operatórios, que se constituem na síntese dos dois sistemas anteriormente descritos, apresentando um ato temporal e momentâneo¹⁴⁵ e outro de procedimentos. Considerando a reversibilidade operatória própria desse sistema, a atualização de um possível, ao concluir a utilização de esquemas de procedimentos, conduz a um esquema presentativo, o que sugere a complementaridade dialética desses sistemas.

A necessidade, concomitante, de solidez e flexibilidade dos esquemas do sujeito na realização de atividade acomodatória frente às resistências do real ou de

¹⁴⁴ A equilibração, como atividade em resposta às perturbações externas e internas, levaria, nesse caso, a um estado melhor (no sentido de aumentativo, considerado do ponto de vista de sua organização / complexidade) do que o estado anterior. A ênfase no progresso do equilíbrio estaria, portanto, no processo, que é sempre dinâmico, tenso, móvel, e não no produto do equilíbrio visto como um estado.

¹⁴⁵ Com a ressalva de que, segundo Piaget (op.cit.) a estrutura intemporal das leis de composição entre operações caracteriza-se por esquemas presentativos de ordem superior.

lacunas a preencher advindas de limitações perturbadoras a compensar, visando à construção de uma forma atualizada, pode incitar o engendramento de um possível onde a variação imaginada conduz à superação de outras, em um processo que remete à equilíbrio, pois, segundo Piaget, a essência da constituição das possibilidades é intervir no processo de reequilibrações. Assim, uma interpretação plausível é a de que a superação do estado de uma estrutura correlaciona-se a um processo de atualização constante, ampliando-se à construção de novidades e estendendo-se à abertura antecipadora sobre possibilidades a serem construídas. Pela antecipação, ou seja, mediante os poderes cognitivos do sujeito antes de uma atualização, este pode prever as perturbações possíveis e as integrar finalisticamente, o que propicia que o horizonte de seu espaço interior alargue-se em direção ao indefinido, limitado apenas pelos possíveis possibilitados, que atuam como potencialização e como vetores da construção do conhecimento.

O possível cognitivo, na concepção construtivista, atuando como antecipação que precede a atualização de ações em pensamento, nunca é uma atualização de algo preformado - como nas determinações aristotélicas de passagem de potência a ato - mas alimentado, no sistema com novas aberturas, pela produção de novidades, invenção e criação, onde o sujeito não consegue imaginar, *a priori*, senão no processo em construção, as soluções que poderá construir. Assim, as estruturas lógicas não se limitam em si, mas propiciam, constantemente, novas construções mediante as variações possíveis que o sujeito descobre. Estando integrado à construção de estruturas, também está implicado no *processo* de construção cognitiva do sujeito.

Por isso podem evidenciar-se diferentes tipos de possíveis, os quais são discriminados por Piaget (op. cit.) como:

a) possíveis por sucessões analógicas (Nível I) que se verificam quando o sujeito, ainda não tendo construído a reversibilidade e recursividade, realiza analogias entre objetos e procedimentos, combinando semelhanças maiores e diferenças menores sem processar um desencadeamento transitivo entre eles. Assim, valoriza o observável, tomando-o como única realidade¹⁴⁶ e processando a atualização de uma

¹⁴⁶ O que encontra correspondência com o conceito de realismo, que se evidencia quando a criança, confundindo objetivo e subjetivo (realidades física e psíquica), admite a existência das coisas segundo são por ela observadas. Possivelmente por esse motivo é comum que sujeitos pré-operatórios confundam a lei física com a lei moral, tratando o universo segundo os preceitos das leis morais e

etapa à seguinte por aberturas (analógicas) passo a passo. Atribuindo variações só ao observado, estabelece uma confusão entre geral e necessário e entre factual e normativo, o que leva a falsas generalizações. A realidade, desse modo, é pelo sujeito indiferenciada do necessário, encarado como única possibilidade (*tem que ser assim*; mais do que isso: *deve ser assim*), o que exclui outras possibilidades, bem como a procura das razões ou justificativas para tal. O sujeito, em função disso, restringe-se à crença de um (pseudo)único possível e necessário, o que conduz a pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades¹⁴⁷.

b) co-possíveis concretos (Nível II-A) que implicam esquemas presentativos-operatórios ligados a propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis e que, submetidos ao controle empírico, correspondem a possíveis atualizáveis na realidade pelas ações do sujeito.

co-possíveis abstratos (Nível II-B) que constituem possíveis a serem atualizados por antecipações simultâneas de n possibilidades (hipotéticas), mas ainda em número limitado. Assim, as atualizações, compatíveis a co-necessidades, expressam-se como exemplos entre muitos outros concebíveis, embora confinados a um limite.

c) possíveis quaisquer em número ilimitado (Nível III) que, pelos esquemas procedurais e poderes dedutivos do sujeito, excedem a materialidade das ações. Por variações intrínsecas sobre as extrínsecas, o sujeito subordina o real a um mundo de possíveis infinitos, coordenando co-necessidades ilimitadas. As operações hipotético-dedutivas, coordenando o possível, o real e o necessário, abrem um campo virtual de possibilidades e viabilizam a integração do possível e do necessário, o que permite que o sujeito compreenda um número ilimitado de possíveis soluções e de possibilidades de descoberta.

Do modo como foi abordada, a evolução dos possíveis aparece correlacionada ao desenvolvimento das estruturas cognitivas segundo o processo psicogenético,

correlacionando determinismo e obrigação, o que denota um egocentrismo (e, portanto, e ausência de relatividade) intelectual no sentido de haver a indiferenciação entre a atividade própria e as transformações do objeto e entre o ponto de vista próprio e os dos outros.

¹⁴⁷ Pode ser feita uma relação com os esquemas presentativos, quando seus objetos ou matéria aparecem ao sujeito não somente como sendo o que realmente são, mas devendo ser necessariamente como se apresentam, o que, desse modo, exclui possibilidades de variações ou mudanças.

estando os possíveis analógicos relacionados especialmente ao período pré-lógico ao das operações; os co-possíveis concretos e abstratos aliados principalmente ao período das operações concretas, e os possíveis quaisquer vinculados ao das operações formais. Se há correlação entre esses estágios de desenvolvimento e a evolução dos possíveis, isso significa que não há precedência de uma dessas instâncias sobre a outra. Por isso, para Piaget (1985), os possíveis estruturam ao mesmo tempo em que são reflexos do desenvolvimento cognitivo, sendo a operação mental a síntese do possível e do necessário.

A discussão sobre a relação entre necessidades lógicas e construção de possíveis cognitivos justifica-se pela relevância de se ponderar o que se pode pensar e fazer, crítica e criativamente, com o que se aprende e se conhece, ou seja, admitir novas possibilidades de conhecer e de atuar que podem ser abertas pelas aprendizagens e conhecimentos construídos. Considerando que as ciências, conforme foi examinado, estruturam-se na base (epistemo)lógica construída no processo histórico humano, e que a escola, através das intervenções educativas que nelas se processam, aborda objetos de estudos construídos pelas ciências, o que implicaria dizer que focaliza as necessidades lógicas nesses processos educativos, qual seria, então, o espaço e o tempo, na escola real - onde crianças e professores interagem cotidianamente - para os possíveis?

2.1.3 - Construindo um estatuto escolar para os possíveis

Em função dos aspectos observados, a cognição está numa relação de correspondência entre as dimensões: biológica, afetiva, compreensiva, social e, conseqüentemente, política, estando integrada na subjetividade do sujeito como um todo indissociável.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Ao contrário do que muitos pensam, Piaget é um autor que trata a cognição nas suas articulações com a subjetividade e o social. Como exemplos (já que essas idéias perpassam toda a sua obra) importa destacar: *The Relation of Affetivity to Intelligence in the Mental Child*; *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo* In: *Problemas de Psicologia Genética*; (sendo este texto resultante de uma palestra conferida à sessão plenária da Associação Psicanalítica Americana em 1973); *O Julgamento Moral na Criança*; *Formação do Símbolo*; *As Investigações Psicanalíticas da Especificidade Mental* In: *A Psicologia*; *Estudos Sociológicos*. Observe-se que alguns trabalhos de Axt e Maraschin já vem explorando essa vertente da teoria de Piaget. (Ver referências bibliográficas)

A cognição, estando integrada às relações do sujeito com o seu meio (amplamente considerado) não é construída pelo sujeito isolado - e é útil lembrar que a Epistemologia Genética prescreve a matriz interacionista sujeito-objeto e sujeito-sujeito no processo de construção do conhecimento - Com respeito a essa denotação, Castorina (1996) advoga que as crianças piagetianas não estão sozinhas diante dos conhecimentos e justifica essa versão, examinando algumas razões. Vale a pena, antes de enfocá-las, resgatar, nas palavras do autor, um dos argumentos:

"a concepção de ciência que está no cerne da perspectiva piagetiana é essencialmente social. A ciência, qualquer ciência, é um ato social, é um acordo de uma comunidade científica, e as regras de validação de uma comunidade não procedem das alturas metafísicas, mas são acordos históricos e atuais. E cada vez que um cientista enfrenta um problema, ele enfrenta a crítica da cooperação e utiliza representações sociais, concepções de mundo para interpretar os problemas científicos." (p.18)

A partir dessa análise, o autor (op. cit.) complementa com outras explicações: olhadas com a visão piagetiana, as crianças constroem conhecimento sempre com outras, mediante interações discutidoras, cooperadoras, contraditoras¹⁴⁹. Além disso, os objetos de conhecimento aparecem em contextos em que a sociedade os coloca, sendo pré-significados por esta, influenciando as maneiras pelas quais as crianças podem ou não se apropriar deles. Passíveis de representações sociais, tais objetos de conhecimento, mesmo não evitando o funcionamento de processos constitutivos de assimilações-acomodações, intervêm de alguma forma nas atividades cognitivas das crianças¹⁵⁰. Outra relação apontada por Castorina (op. cit.) diz respeito a que o conhecimento social comporta algo de simbólico, pois as crianças precisam interpretar gestos, ordens, atos, ritos, prescrições das autoridades, buscando os significados sociais desses aspectos, o que implica a interatuação das crianças com os objetos sociais¹⁵¹.

¹⁴⁹ Ver *A Formação do Símbolo na Criança e A Construção do Real na Criança*, conforme referências bibliográficas.

¹⁵⁰ Atente-se para o fato de que os conhecimentos que a escola se propõe a abordar são de ordem social, o que implica a apropriação da cultura pelo sujeito cognoscente.

¹⁵¹ Castorina (op. cit.), referindo-se aos objetos sociais, enquanto se dêem num contexto cultural, apela para o exemplo da pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro a respeito da constituição do sistema de escrita como marcas sociais, da importância do outro como intérprete dessas marcas e das hipóteses alfabéticas construídas pelas crianças.

Contemplando os motivos fundamentados que acentuam as mediações sociais com os pares e com os processos culturais na relação sujeito-objeto, pode-se inferir que, do ponto de vista da Epistemologia Genética, a inter(rel)ação social é, na mesma medida, constitutiva do conhecimento. Não faz sentido, então, alegar a existência, na teoria de Piaget, de um sujeito individual, solitário em recusa a um sujeito interativo, situado historicamente.

É na socialização do pensamento¹⁵² que implica a ação mental de pensar com o(s) outro(s), mediante operações interindividuais que envolvem processos de *cooperação* e de diferenciação e coordenação de pontos de vista, que a cognição se constrói objetivamente. Isso porque, no entender de Piaget (1973) - baseado em prova empírica - a cooperação, enquanto solicite reciprocidade, implica a correspondência de pelo menos duas operações interindividuais (a de um sujeito e a de outro). Essa correspondência já é uma operação que, no processo de reversibilidade do pensamento, implica a não contradição. Dito de outro modo, pode-se dizer que pensar com o outro o próprio pensamento, bem como o pensamento dele, requer pensar sem contradição, considerando a necessidade de se manter fiel às suas próprias afirmações e conservando, apesar de possíveis divergências, seus posicionamentos dentro do processo de discussão, o que significa pensar por pensamentos reversíveis, sintonizados com uma forma de equilíbrio. Essa

"forma de equilíbrio atingida pela troca nada mais é do que um sistema de correspondências simples ou de reciprocidades, isto é, um 'agrupamento', englobando os que são elaborados pelos parceiros mesmos." (1973, p. 193)¹⁵³.

Daí o caráter operatório e reversível dessa correspondência.

A cooperação social, assim, também se inscreve em um sistema de ações interindividuais submetidas às condições lógicas examinadas na abordagem psicogenética. Para Piaget (op. cit.), as ações sociais que atingem a cooperação são regidas por leis de equilíbrio, tangenciando-o na medida em que atingirem igualmente

¹⁵² E há que se considerar (ou advertir?) que a escola pode estar contextualizada em um espaço e tempo privilegiados de socialização!

¹⁵³ Um agrupamento operatório consiste em um "sistema de operações com composições isentas de contradição, reversíveis e conduzindo à conservação das totalidades vistas (...) De maneira mais geral ainda, um 'agrupamento' é um sistema de conceitos (classes ou relações) implicando uma coordenação de pontos de vista e uma posição em comum do pensamento." (PIAGET, 1973, p. 180-1)

o estado de sistemas compostos e reversíveis. Então, as relações sociais equilibradas em cooperação, assim como as ações lógicas exercidas pelo sujeito em relação ao meio, compõem agrupamentos de operações. Haveria, nesse sentido, uma correlação estreita entre a cooperação e o desenvolvimento das operações lógicas, ou, explicando de forma similar, as etapas de desenvolvimento das operações lógicas correspondem a estágios correlativos de desenvolvimento social, pois tais progressos andam lado a lado, constituindo dois aspectos indissociáveis de uma só realidade individual e social. Essa interpretação insere-se em outra tese piagetiana: a de que

"o período das operações (...) corresponde um nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de cooperação, isto é, não pensa mais em função dela só, mas da coordenação, real ou possível, dos pontos de vista. É assim que ela se torna capaz de discussão - e desta discussão interiorizada e conduzida consigo mesmo, que é a reflexão - de colaboração, de exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor. Seus jogos coletivos testemunham regras comuns. Sua compreensão das relações de reciprocidade (...) mostra a generalidade destas novas atitudes e sua conexão com o pensamento mesmo."(PIAGET, 1973, p. 180)

Não obstante, se nos processos de construções lógicas em interações do sujeito com os objetos de conhecimento podem ocorrer desequilíbrios cognitivos, nas relações interindividuais esses também podem se manifestar. Assim, nas inter(rel)ações e interlocuções, o sujeito pode ver-se diante de outras perspectivas, verificar oposição de opiniões, defrontar-se com conflitos (cognitivos) de compreensão, flagrar-se no campo das possibilidades...

É por isso que, ao possibilitar a coordenação de perspectivas, a *co-operação*, compatível à colaboração que se sustenta na atitude e na lógica de reciprocidade, é necessária para conduzir o sujeito à tomada de consciência de seu modo de compreensão por reconstruções reflexivas contínuas, à objetividade e à construção de sua autonomia, ainda que relativa, frente aos agenciamentos sócio-culturais.

Piaget (1973) postula que a conquista da autonomia tem como condição a possibilidade a ser usufruída pelo sujeito de estabelecer relações sociais de *co-operação*, uma vez que é por meio do livre intercâmbio de pontos de vista que se processa essa construção. Ao contrário, as relações coercitivas, no entender desse

epistemólogo, embotam o desenvolvimento cognitivo, roubando do sujeito suas oportunidades de se emancipar intelectual, moral e afetivamente¹⁵⁴.

Pode-se dizer, em síntese, que a razão implica o elemento social de cooperação como atividade intelectual que, por sua vez, implica reciprocidade. Resgatando os escritos de Piaget (1998), essa explicação pode ser confirmada:

"(...) la coopération n'agit pas seulement sur la prise de conscience de l'individu et sur son sens d'objectivité, mais aboutit en fin de compte à constituer toute une structure normative qui parachève sans doute le fonctionnement de l'intelligence individuelle, mais en la complétant dans le sens de la réciprocité, cette norme fondamentale qui seule conduit à la pensée rationnelle. On peut donc dire, nous semble-t-il, que la coopération est véritablement créatrice, ou, ce qui revient au même, qu'elle constitue la condition indispensable à l'achèvement de la raison." (p. 152-53)¹⁵⁵

Em outras palavras, os processos cooperativos podem propiciar a construção e a abertura a novas possibilidades e essas à criatividade. E como deixar de pontuar que diferentes concepções educativas, conforme sublinha Castorina (op. cit.), reclamam para as crianças uma educação crítica e transformadora? Esse objetivo tão ambicionado, é bem provável, implicaria uma escola liberta dos determinismos inatistas e das teorias da reprodução, com espaço e tempo de criação para

"um sujeito que assimila para compreender, que deve criar a fim de poder assimilar, que transforma o que vai conhecendo, que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento dos outros." (Ferreiro apud Axt, 1991),

refletindo sobre sua interação no mundo. Daí um bom motivo para apostar na construção de possibilidades para além da cotidianidade do ensino.

As possibilidades que podem se constituir a partir de perturbações e desequilíbrios, convém sublinhar, não ficam reservadas ao já criado e construído, mas instigam também a desequilibrar certezas, admitir a existência da variedade de caminhos, procurar novas soluções para enfrentar os problemas (inclusive os da educação), construir e marcar a diferença, abrir-se ao processo, às escolhas, às

¹⁵⁴ É considerando essas posições de Piaget que La Taille et alii (1991) situam a filosofia piagetiana como defensora da democracia contra o autoritarismo e o totalitarismo.

¹⁵⁵ Traduzindo: (...) a cooperação não age somente na tomada de consciência do indivíduo e sobre seu sentido de objetividade, mas também leva, em fim, à constituição de toda uma estrutura normativa que aperfeiçoa verdadeiramente o funcionamento da inteligência individual, completando-a no sentido da reciprocidade, sendo essa norma fundamental que, sozinha, conduz ao pensamento

superações, às inovações... A construção dessas situações, ao que parece, solicita os possíveis cognitivos.

Na ação pedagógica essa postura de relativização implicaria, segundo a orientação piagetiana, entre outros fatores: a fragilidade de se determinar o certo, filiado a um único necessário, pois isso corresponderia a uma visão exclusiva da realidade, o que tornaria o sujeito refém de pseudonecessidade(s); a atenção aos modos pelos quais o sujeito constrói os sentidos de convencional, cultural, lógico, moral, etc; a análise dos conflitos cognitivos do sujeito da aprendizagem, pois esses solicitam o levantamento de hipóteses possíveis de solução; a compreensão de que, como pondera Piaget (1985), os erros (os quais, como efeitos da perturbação se dão por obstáculo do objeto ou lacuna cognitiva do sujeito) e não os sucessos imediatos, podem ser fecundos para proporcionar construções cognitivas ulteriores; e a necessidade de enriquecimento das situações de interações, a fim de se favorecer ao sujeito o desenvolvimento de sua autonomia cognitiva.

Desse modo, os possíveis em sala de aula, na perspectiva piagetiana, abarcam a idéia, expressa por Cruz (1998), de que educar é, criando condições de construção e organização (o que implica transformação) do real (em ato ou pensamento), propiciar que o sujeito cognoscente construa estruturas estruturantes do real. Nessa ótica, o papel do professor na interação social é o de mediador-mediatizador¹⁵⁶ nos processos de, por um ângulo de análise, enriquecimentos interativos, arranjando o meio físico e biossocial para propor um ambiente rico e coerente que permita ao aluno ações de transformação. Por outro ângulo, compete-lhe estabelecer intervenções pedagógicas ativas, sendo o agente que possa provocar desequilíbrios, impasses e conflitos¹⁵⁷ no sistema aberto que é a criança (o grupo ou a sociedade) - mediante situações-problema adequadas (integradas) ao estado de desenvolvimento do aluno¹⁵⁸,

racional. Podemos então dizer, parece-nos, que a cooperação é verdadeiramente criadora, ou o que dá no mesmo, que ela constitui a condição indispensável ao aperfeiçoamento da razão.

¹⁵⁶ O primeiro termo relativo especialmente ao aspecto físico das interações, e o segundo, ao temporal. Ver Piaget (1976)

¹⁵⁷ Os conflitos cognitivos podem ocorrer devido à relação entre esquemas assimiladores interpretativos do sujeito e a resistência do objeto que faz com que as hipóteses acerca do mesmo não funcionem mais de um modo satisfatório.

¹⁵⁸ Cabe explicar que, no sentido epistemológico da teoria piagetiana, a aprendizagem é contínua ao desenvolvimento. Por isso Piaget (1976 b) entende a educação como adaptação inteligente construtora.

proposição de modos alternativos de observar o objeto de conhecimento, organização de perguntas, elaboração conjunta de explicações possíveis e não conclusivas, confrontação de argumentos, apresentação de diferentes soluções -, devendo seu atuar ser decorrente do nível de estruturação alcançado. Contribuirá, assim, para o processo de construção de ações, necessidades e interesses intrínsecos e cooperativos dos alunos. É pela *ação intrínseca* - diferentemente do conceito abordado pelas pedagogias ativas que focalizam a ação material do sujeito ou das pedagogias empiristas que restringem as funções da inteligência a copiar e reproduzir o real - que, como advoga Cruz (op. cit.), a educação precisa ajudar a desenvolver a inteligência. O principal objetivo do processo educativo, nessa concepção, não é a performance, mas os processos para chegar aos resultados por meio da invenção e da descoberta¹⁵⁹ fundadas em necessidades advindas de perturbações no sistema.

Essas, e tantas outras, possibilidades seriam, efetivamente, possíveis na escola fundamental na qual, como referi, crianças e professores interagem e se interrelacionam? E, mais uma vez, sobrevém a indagação: qual é o espaço e o tempo, se é que eles são contemplados, na escola atual, para a construção de possíveis cognitivos que, por tese, permitiriam que tais sujeitos construíssem, progressivamente, situações e soluções?

Admitindo que a principal função da escola tem, historicamente, consistido em estabelecer um espaço institucional para ensinar e que, para isso, a matéria-prima de que os professores se utilizam para propiciarem a aprendizagem dos alunos constituiu-se nos conteúdos desenvolvidos pelas ciências, cujos estatutos estão em transformação, seria indispensável questionar: os conteúdos educativos e as intervenções pedagógicas que os mediatizam são inseridos no parâmetro das possibilidades cognitivas que implicam e propiciam construção de conhecimento? Essa interrogação parece chamar uma pesquisa que investigue essa problemática refletida a partir dos pressupostos construídos mediante os estudos de Piaget.

Ampliando a teoria psicogenética em direção ao campo da educação - o que, ao meu modo de ver, abrange uma visão psicossociológica da pedagogia sem se

¹⁵⁹ Afinal, como Piaget (1972) explica: compreender corresponde a inventar ou reconstruir pela reinvenção!

converter a um psicologismo ou a um sociologismo - e repensando sua possível influência nos cursos que preparam professores para as séries iniciais do ensino fundamental, pode-se entender a necessidade de investigação (e quem sabe, revisão?) de posições teóricas que, mesmo não tematizadas, embasam as práticas docentes, tendo em vista a construção de possíveis modos de tratar os processos educativos que se desenvolvem nesse nível de escolarização¹⁶⁰.

2.2 - DEFININDO O PERCURSO DESTA INVESTIGAÇÃO

Em função do que foi examinado mediante à análise, em um primeiro momento, das legislações que regularam as reformas educacionais para a formação de professores das séries iniciais¹⁶¹ do, hoje denominado, ensino fundamental e, em um segundo momento, da produção educacional inerente aos últimos quarenta anos da história da educação brasileira, pode-se pensar, admitindo-se a existência de uma brecha **não** contemplada até então por essas instâncias discursivas (a do discurso oficial e a da literatura), que é preciso trazer o professor para dentro do processo educativo como sujeito da construção da sua ação pedagógica. Afinal, que sujeito é esse que ensina? Como aprende o que ensina? Como ensina o que aprende? Ele ensina como aprende? Qual o espaço, entre o aprender e o ensinar, para a construção de possibilidades pedagógicas?

Essas possibilidades, conforme vêm sendo explicitadas pelos discursos oficiais e registros legais, seriam passíveis de transposições à realidade? Ou, de outro modo, seriam construídas nas microinterações educativas em sala de aula? A segunda opção

¹⁶⁰ E, poderia dizer, esse objetivo é relevante na medida em que possibilite a ruptura com o pragmatismo e o utilitarismo de uma educação que, seguindo a lógica do sistema, muitas vezes é encarada como mercadoria. Para tanto, penso ser fundamental que o professor(ando) opere construções cognitivas que suplantem a racionalidade instrumental e assegurem o desenvolvimento de outros tipos de racionalidades, propondo algo diferente à pedagogia, especialmente de cursos na modalidade Normal. No entanto, para isto é prioritário que o professorando construa, através de seu processo de aprendizagens, novas significações e, fundamentalmente, instrumentos cognitivos que lhe permitam questionar a racionalidade. A teoria de Piaget, podendo viabilizar essa meta, não é neutra, mas, conforme argumenta Cruz (1998), pressupõe, postula e tem desembocado historicamente em determinado tipo de ideologias contrárias às da pedagogia tradicional, nova e do condicionamento.

¹⁶¹ Ou dos dois primeiros ciclos conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais organizados a partir de 1997.

parecia bem mais plausível. Buscando elucidar um entendimento mais preciso sobre *possibilidades* educativas, à luz de uma epistemologia que sustente a sua construção, enveredei pela perspectiva da Epistemologia Genética, articulando uma série de conceitos e princípios que fundamentam as teses piagetianas sobre esse tema.

Ainda que pactue com os argumentos de Piaget, preciso admitir, no entanto, a força, talvez pseudonecessária, das orientações legais no meio escolar. Digo isso com base em falas de professoras¹⁶²: "*É o que diz a lei*"; "*Na filosofia da escola tem esse objetivo*"; "*A gente tem que ensinar também como as normas estabelecem*". Contudo, diante de afirmações tão norteadas, fico mais aliviada ao constatar que nesses tipos de orientações, existem espaços de abertura: processos de aprendizagens escolares que visam à atuação do sujeito cognoscente em um universo de *n* possibilidades também se constituiriam em um dos grandes objetivos da instituição escolar, presente nos seus marcos referenciais, bem como nas proposições da literatura e nos discursos oficiais do governo, o que justificaria sua relevância. Sem entrar no mérito da análise dos discursos oficiais¹⁶³ e de documentos que orientam o sistema educacional brasileiro no que diz respeito às séries iniciais do ensino fundamental, penso ser relevante destacar alguns de seus preceitos.

Com um olhar mais amplo, voltado ao cenário deste país, pode-se observar, entre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns vetores que apontam para o tipo de sujeito (cidadão) que se pretende educar nos ciclos iniciais¹⁶⁴; esse deverá ser capaz de:

"posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais (...);"

¹⁶² Expressas em reuniões nas quais realizei, junto a elas, retornos de pesquisas que havia realizado nas escolas em que atuam.

¹⁶³ Através dos quais se impõe a ênfase da produção educativa apenas nos modos individuais, sem se considerar a possibilidade de influência da macro-estrutura sobre a constituição das condições objetivas de aprendizagem.

¹⁶⁴ Cabe explicitar que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a seriação inicial dá lugar ao ciclo básico com duração de dois anos cada um. Assim, teríamos o primeiro ciclo correspondente à primeira e segunda séries do ensino fundamental; o segundo ciclo, correspondente à terceira e quarta séries e assim por diante, apresentando-se compatíveis com a atual estrutura do ensino fundamental. Essa discriminação visaria a compensar, nos termos da lei, a *pressão de tempo que é inerente à instituição escolar, distribuindo os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem*, ou seja, com a *apresentação menos parcelada de conhecimentos*.

"questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;"

"perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente (...);"(p. 107-8)

No que se refere ao contexto da proposta desses parâmetros,

*"se concebe a educação escolar como uma prática que tem a **possibilidade de criar** condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.¹⁶⁵"*(p. 45; grifo meu)

Para tanto, adota como eixo:

"desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades."(p.44)

Atentando para situações específicas, pode-se encontrar objetivos similares e complementares aos enunciados. Na *filosofia* de uma das escolas de formação de professores, integrante desta pesquisa empírica, afigura-se o seguinte registro:

"Educação que prepara o aluno para a vida, fornecendo-lhe os conhecimentos necessários, direcionando-o na formação de valores morais e conduta ética, indispensáveis ao convívio social."

Para atenderem a tal princípio, são apresentados como objetivos:

"oportunizar situações que levem o aluno à auto-realização como ser consciente, livre, integrado e participante na busca de uma sociedade mais justa; desenvolver a compreensão dos direitos e"

¹⁶⁵ Pode-se notar, nesse documento, a preocupação com aprendizagens significativas voltadas à construção dos significados dos conteúdos. Essa idéia é respaldada em dois momentos que vale a pena transcrever: *"reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento."*(p. 50); *"a atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento."*(p. 51)

deveres da pessoa, do cidadão, da família, do Estado e dos demais grupos que compõem a comunidade; fornecer à comunidade escolar estímulos para o desenvolvimento do senso crítico para descobrir sua própria identidade e para encontrar seu espaço de ação; possibilitar ao educando a oportunidade de desenvolver habilidades mentais.

A direção do trabalho pedagógico apontado nesse discurso, amparado por pressupostos legais¹⁶⁶, que releva a questão das possibilidades abertas pelas aprendizagens escolares, é capaz de suportar a razão de enunciá-las nesta tese como um dos *grandes objetivos* (talvez o mais preeminente) a ser perseguido através das ações pedagógicas exercidas pela escola.

Na justificativa dissertada no plano global de uma das escolas que se constituíram em campo de trabalho para o desenvolvimento do estágio supervisionado de um dos sujeitos desta pesquisa também aparece:

"É pública e notória a situação das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, onde se acumulam problemas diversos. Entre eles os de ordem especificamente pedagógica. Neste sentido, pensamos a Escola como uma das instituições da sociedade com a importante função de promover situações que impliquem na construção de conhecimentos relevantes para o aluno, permitindo-o desenvolver suas capacidades cognitivas, sejam elas de ordem intelectual ou de relacionamento intra e ter-pessoal."
(sic: inter) (O grifo é meu)

Mais adiante, com o objetivo de melhorar as condições de ensino, levanta-se, nesse plano global, entre os aspectos que o grupo de professores considera importantes:

*"estudar criticamente a evasão e a repetência, procurando meios que as tornem menos expressiva; a urgência de contribuir no processo da autonomia escolar"*¹⁶⁷.

Considerando que as escolas de nível médio e de ensino fundamental - orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - abrem em seus princípios (mediante os objetivos nos quais

¹⁶⁶ Ver Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

são configuradas, implicitamente, as filosofias das unidades de ensino) a postura que sustenta a necessidade de propiciar a construção de possibilidades que superem as situações atuais, será que os cursos na modalidade Normal e os professorandos preparados, nesses cursos, para a docência nas séries iniciais, conseguem constituir espaços para essa construção? Como os estariam construindo?

Os dados bibliográficos indicam a carência de estudos sobre como tal processo é construído pelas professorandas ao longo dos cursos de formação e se/como interações pedagógicas favoráveis à essa construção são oportunizadas por estes aos alunos¹⁶⁷. Esse fato evocaria a necessidade de se investir mais no sujeito-professorando e de acentuar o compromisso desses cursos com a formação de professores para as séries iniciais.

Essa aproximação do objeto de estudo constituído pela relação entre sujeito-formação profissional do professor intersectada pelo processo de construção de possibilidades permitiria revelar a necessidade de articulação das práticas educativas desenvolvidas em cursos de modalidade Normal com a construção de possibilidades por seus professorandos.

O processo de construção de possibilidades pedagógicas pode, por suposição, ser um meio para tais sujeitos superarem a rigidez reprodutiva (aventada na interpretação relativa aos modelos, por vezes herméticos de cada área de conhecimento, veiculados pela literatura educacional nas últimas quatro décadas, os quais foram submetidos à apreciação no Cap. I), de modo que possam trabalhar considerando as curiosidades, dúvidas, hipóteses, criatividade, processos *co-operativos*, etc. ?

Concentrando a investigação nas práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias e tendo presente a lacuna desvelada através da análise histórica dos cursos na modalidade Normal e da literatura educacional pertinente - qual seja: a carência de pesquisas mais acuradas em relação aos modos de construção de possibilidades por professorandas desses cursos - penso poder, por meio dos dados aferidos mediante pesquisa empírica, investigar se essa questão, provavelmente implicada em ações

¹⁶⁷ No entanto, chamou-me a atenção a quantidade de bibliografia existente, nas mais variadas áreas de conhecimento, que versa sobre ações didático-pedagógicas do professor ou a serem, tendo em vista necessidades apontadas por resultados de pesquisas, considerados por este. Nada encontrei, contudo, em relação ao foco de investigação apresentado nesta tese.

educativas orientadas para transformar as atuais relações pedagógicas, constituem-se em temas de preocupação nos cursos na modalidade Normal.

A partir dessas considerações, caberia abrir um *link* para, inicialmente, indagar: é possível propor, definir ou mesmo constituir os indicadores, nesta empiria, que sinalizem para *a construção e a exploração de possibilidades* em sala de aula?

Em consonância com a fundamentação teórica-metodológica da Epistemologia Genética, pode-se encontrar uma resposta afirmativa à essa questão. De que modo? Propondo que as possibilidades que se constituem em objeto de estudo refiram-se às inseridas no espaço de atuação do sujeito do conhecimento nas trocas interativas, especialmente as que implicam trabalhos *co-operativos* em processos de sócio-cognição (viabilizadas, por exemplo, através de diálogos, interlocuções envolvendo perguntas e respostas, tarefas desenvolvidas em pequenos grupos, etc.). Assim, o movimento de abertura de possíveis no espaço para a construção de conhecimento do sujeito pode ser investigado mediante alguns indicadores nas condutas pedagógicas de professorandas-estagiárias, entre os quais, por exemplo: proposição a reflexões críticas; respeito às indagações e reflexões da criança; intervenções voltadas ao desenvolvimento da autonomia da criança no sentido de lhe propiciar: participação na tomada de decisões; iniciativa; busca de soluções próprias, etc.

Com base na epistemologia construtiva de Piaget, tem-se a possibilidade de iluminar, na relação dialética sujeito-objeto-sujeitos que a engendra, a interpretação de que os processos de construção de possíveis podem encontrar sustentação nas interações, ao mesmo tempo em que estas podem propiciar aberturas a novos possíveis.

Em função dessa articulação teórica, interessa problematizar:

As professorandas, em situação de estágio, nas suas práticas pedagógicas, abrem espaço para a construção de possibilidades que propiciem construção de conhecimento?

Algumas questões norteadoras de pesquisa, pertinentes a este problema, podem ser levantadas:

- Quais indicadores, constituídos nos planos de aula e nas práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias, apontam para espaços de construção e exploração de possíveis?

- As possibilidades são, efetivamente, exploradas pelas professorandas-estagiárias?

- A construção e a possibilidade de exploração de possíveis refletem-se, concomitantemente, no planejamento educativo pertinente à ação docente; na ação pedagógica em sala de aula e na reflexão da professoranda-estagiária em torno desses procedimentos?

- Essa construção proporciona que as práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias favoreçam (no sentido de intervirem positivamente em) a construção de conhecimentos dos alunos?

Alçada por essas interrogações, esta pesquisa visa:

verificar a possível existência de indicadores, nos planos de aula de professorandas-estagiárias, nas suas condutas pedagógicas em sala de aula e nas suas relações educativas com as crianças, nas falas sobre seus planejamentos e suas práticas pedagógicas, assim como sobre os da escola e os dos cursos na modalidade Normal, que sinalizem a intenção [expressa como proposta] e a ação docente [mediante as intervenções de seu trabalho educativo] que apontem para reais proposições pedagógicas, visando à construção de possibilidades em sala de aula.

Eventualmente, esta pesquisa propõe-se a desvendar o(s) tipo(s) de racionalidade(s) implícita(s) na(s) postura(s) que dirige(m) as ações pedagógicas de professorandas-estagiárias a partir de seu(s) correspondente(s) epistemológico(s).

Em razão das considerações enunciadas no contexto argumentativo, parto da *hipo-tese* de que:

No ambiente da sala de aula, pelas interações que a constituem, pode-se abrir espaços para a construção de possibilidades que propiciem a construção de conhecimento da criança.

Por inferências, essa hipótese implicaria admitir, em uma instância, que uma intenção e uma ação pedagógica, por parte de professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal, que promovam efetivamente o trabalho com *possibilidades* pressupõem uma epistemologia que permita entender o seu processo de construção e que suporte esta ação; em outra instância, que um tal suporte deva ser fornecido, pelo menos em parte, por tais cursos.

2.2.1 - Delineando uma possibilidade metodológica

2.2.2 - Os sujeitos da pesquisa

As denominações *aluno*, *professorando*, *professor*, até então aludidas, enredam a uma certa complexidade. Embora se refiram a estados diferenciados, podem ser, ao mesmo tempo, implicantes: é o que pode suceder com a categoria *professor*, que implica a de professorando e a de aluno. Tornam-se ainda mais entrelaçadas quando se observa que tais estados podem estar sendo constituídos por um mesmo sujeito cognoscente. Para explicitar essa rede conceitual, importa, a partir da análise crítica sistematizada na argumentação desta tese, propor novas relações que articulem as considerações teóricas tecidas a uma proposta de investigação empírica.

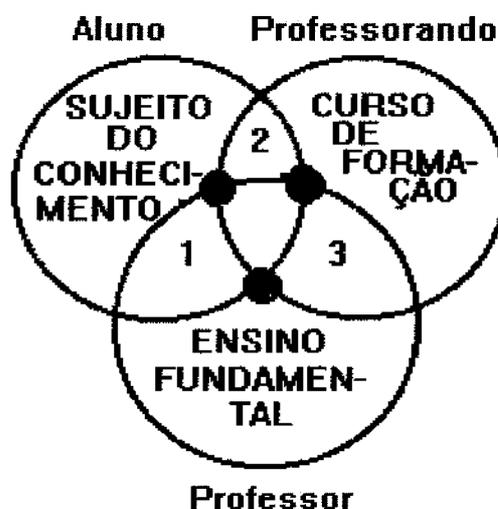
A fim de desenrolar o fio (dessa meada!), pode-se admitir a existência de uma categoria fluente (porque age como um fluido) entre as dimensões: educativa (concernente à formação no sentido amplo, ou seja, que se desenvolve ao longo da vida do sujeito); formativa (relativa à sua profissionalização, isto é, à formação no sentido estrito) e da prática docente do professor(ando), as quais contribuiriam para o seu processo de construção pedagógica. Essa categoria que permearia tais dimensões

para a construção de possibilidades pedagógicas e para o desenvolvimento de uma postura educativa orientada pela criticidade e autonomia de pensamento seria referente à construção cognitiva.

Para construir possíveis respostas, desde esta introdução, focalizarei o suporte de análise, considerando três dimensões, quais sejam: a do sujeito professorando, a do curso no qual se *forma* e a social onde exerce sua ação profissional, dialetizando-as para demarcar alguns aspectos que julgo essenciais para a compreensão dos cursos na modalidade Normal e das suas condições educativas de formação profissional.

Circunstanciar essas instâncias não significa, contudo, tratá-las isolada e hermeticamente como se nelas houvesse divisórias bem demarcadas, mas, pela via da flexibilidade, destacá-las para verificar suas funções e estabelecer entre elas relações mais conscientes.

Essa articulação teórica pode ser representada através do seguinte esquema:



Importa esclarecer que os estados aluno, professorando, professor não são estanques, pois na experimentação da condição de professor o aluno e o professorando de cada sujeito do conhecimento reapresentar-se-iam ressignificados. Como o sujeito do conhecimento, segundo o aporte da epistemologia piagetiana, pode reconstruir cognitivamente o(s) estado(s) anteriormente experimentado(s) em novos patamares (de reflexão e de compreensão), essa intersecção, que se constitui em mais do que simples fusão - ou seja, é, numa acepção gestáltica, mais do que a

soma das partes - pode amalgamar¹⁶⁸ tais estados. Assim, embora derivados um(ns) do(s) outro(s), configurariam, na realização da prática docente, uma teia por onde fluem as situações experimentadas e por onde transpassa, sem imunizações de influências, as aprendizagens construídas. Retomando a idéia (ou admitindo a metáfora) de que o professor, no campo educativo, é um ator social (tratada no prólogo desta tese) e também do conhecimento, convém salientar que ele interage, no cenário escolar, com os seus alunos e com o aluno reelaborado que é. Nessa perspectiva, as concepções que temos desses estados, historicamente construídas, precisariam transitar por um processo de desconstrução e problematização, com vistas a um entendimento mais integrador de suas intersecções no sujeito psicológico.

Assim, o professor que atua no ensino fundamental e no curso na modalidade Normal não apenas já experimentou situações como aluno e professorando, como ainda, de certa maneira, pode experimentá-las ressignificadamente, uma vez que sua prática/postura pedagógica pode estar calcada em referenciais construídos naqueles estados. O professorando (que vem desenvolvendo seu curso de formação para o magistério sem ter experienciado o estágio supervisionado) pode flagrar-se como aluno a reconstruir situações/conhecimentos experimentados neste estado. Já o professorando-estagiário (que vem realizando prática de ensino mediante estágio supervisionado, sendo, portanto, acompanhado e orientado por professores que atuam nesses cursos), nas suas interações com as crianças (alunos), de algum modo, ao mesmo tempo em que ensaia e projeta ações docentes, traz consigo (nos seus conteúdos cognitivos e afetivos intrínsecos), o aluno e o professorando integrados ao sujeito cognoscente que é.

Tendo em vista a problemática e os direcionamentos apontados para a presente perquirição, a circunstância assumida como *professorando-estagiário* parece aglutinar condições propícias para se examinar não só suas ações pedagógicas, como as orientações do curso de formação profissional que frequenta, bem como (num

¹⁶⁸ Esse conceito, amálgama, construído na área da química, significa mistura de elementos (neste caso específico, representados pelos estados descritos) para produzir outro elemento diferenciado dos anteriores. Pode-se citar o exemplo do aço inox que é constituído pela adição do ferro, do carbono e do níquel. Desse modo, três elementos distintos produzem um novo elemento (que é mais do que a simples adição dos anteriores). De outro modo, a fusão significa a reunião de elementos, conservando as propriedades de cada um.

exercício de extrapolação) as da escola onde desenvolve seu estágio, abrindo, por isso, várias perspectivas de análise. É este, pois, o sujeito desta pesquisa.

2.2.3 - Abrindo caminhos para o campo da pesquisa

O campo empírico da investigação (conforme a representação gráfica anteriormente projetada) caracteriza-se por três áreas - tratadas nessa tese como dimensões - que apresentam relações de intersecção. É quando se cruzam nas interrelações, onde a cognição as transpassa, que se configuram os pontos de confluência a serem investigados.

As intersecções dessas esferas de influência permitem captar e destacar alguns meandros das relações educativas no processo de formação profissional do professorando nos cursos na modalidade Normal:

Dimensões 1 e 2 - Confrontação do tipo de ensino e de aprendizagem possibilitados e experimentados na infância (dos quais decorrem um certo tipo de funcionamento cognitivo) com as propostas de ensino teorizadas e/ou desenvolvidas / atualizadas no curso de formação de professores;

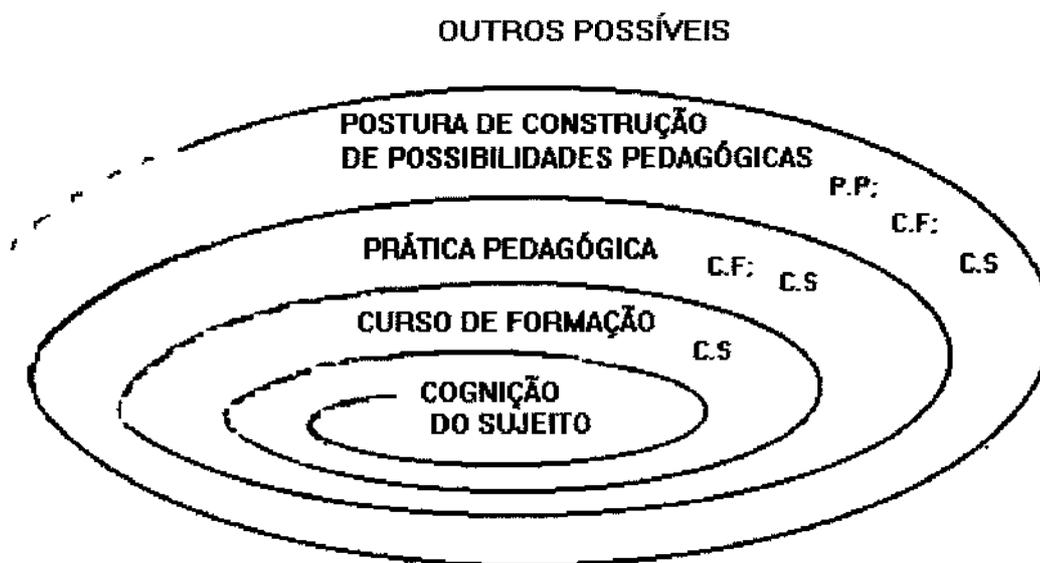
Dimensões 2 e 3 - Relação entre as propostas de ensino possibilitadas / trabalhadas durante o curso de formação (com suas respectivas influências no processo de construção cognitiva) e as possíveis ações pedagógicas do professorando-estagiário;

Dimensões 3 e 1 - Representações de escola e de ensino construídas pelo professorando-estagiário no processo de reelaborações e de ressignificações do ensino fundamental e da formação profissional, os quais foram experimentados por este no estado de aluno e de professorando, podendo serem abertas e projetar-se a possibilidades;

O espaço (pseudo)vazio configurado (na representação gráfica) no interior desses pontos, que estão localizados como vértices, seria compatível à própria carência (a denominada *brecha não contemplada*) desvendada mediante a análise da produção educacional (que ocupou uma seção do Cap. I desta tese): o sujeito, no caso professorando-estagiário, implicado no seu processo formativo e na construção de possibilidades pedagógicas.

Como abordar essas dimensões pinceladas nesse quadro de análise e condensá-las em uma pesquisa empírica?

Para investigar a hipótese articulada ao objetivo desta tese, que demanda as relações e integrações entre as áreas especificadas, torna-se necessário desenvolver estratégias experimentais confluentes a uma metodologia de investigação que as abarque. A fim de pesquisar o mais adequadamente possível a realidade educacional problematizada, é preciso construir uma síntese, considerando os pontos prioritários das dimensões demarcadas nessa pesquisa, de modo a descaracterizar o pseudovazio que se flagrou. Se admitirmos a possibilidade de processos de reconstruções dos estados referidos, a partir de experiências e reflexões dessas, as dimensões podem ser consideradas e sintetizadas mediante a seguinte representação:



O estado do sujeito professorando-estagiário e as dimensões nas quais ele interagiria pode ser articulado a um processo que se complexifica, onde ocorreriam as seguintes relações de implicação:

relação: sujeito - curso de formação = (ponto de intersecção 1 e 2)

relação sujeito - curso de formação - prática pedagógica = (ponto de intersecção 2 e 3)

relação sujeito - curso de formação - prática pedagógica - postura de construção de possibilidades pedagógicas = (ponto de intersecção 3 e 1)

Se cada anel ascendente dessa espiral implica o(s) anel(is) anterior(es), pode-se inferir que não há necessidade de percorrer todos os anéis a serem descritos no processo de investigação, especialmente empírica (o que demandaria um projeto de pesquisa), a fim de averiguar possíveis posturas de construção de possibilidades pedagógicas por parte de professorandos-estagiários de cursos na modalidade Normal (figuradas no anel superior dessa espiral em aberto), pois um deles, o representado na dimensão da *prática pedagógica* do professorando (já estagiário) no ensino fundamental, pode, nessa forma espiralada, pressupor os anteriores, porque as dimensões dos anéis que lhe engendram lhe seriam integrantes. A prática pedagógica conteria ainda os indicadores que permitiriam sinalizar (a título de possibilidade) a abertura para a última fase representada, a qual seria possível de ser analisada especialmente *a posteriori*, mediante reflexão e tomada de consciência do professorando-estagiário.

Considerando essas (inter)relações, passo a explicitar um possível processo de, como prefiro denominar, um ensaio metodológico inspirado em trajetos percorridos mediante o desenvolvimento de projetos e sub-projetos de pesquisa por mim (e pela minha colaboradora de pesquisa) realizados (conforme foram citados no prólogo da tese).

2.2.4 - A pesquisa empírica

O problema colocado, segundo o objetivo que o orienta (*verificar a possível existência de indicadores, nos planos de aula de professorandas-estagiárias, nas suas condutas pedagógicas em sala de aula e nas suas relações educativas com as crianças, nas falas sobre seus planejamentos e suas práticas pedagógicas, assim como sobre os da escola e os dos cursos na modalidade Normal, que sinalizem a intenção [expressa como proposta] e a ação docente [mediante as intervenções de seu trabalho educativo] que apontem para reais proposições pedagógicas, visando à construção de possibilidades em sala de aula*) pode ser investigado através de procedimentos de coleta de dados concernentes à:

- análise de planos de aula elaborados por professorandas-estagiárias, pois neles são registrados desde os objetivos que orientam suas ações pedagógicas, passando pelos procedimentos adotados para atendê-los, até os modos de avaliação das suas práticas e das possíveis aprendizagens dos alunos, mediante um trabalho cognitivo de antecipações de possíveis e atualização, por escrito, de uma das possibilidades passível à variação;
- observação e estudo das microinterações professorandas-estagiárias-alunos (e alunos-alunos) que se processam nas interações presentes na escola fundamental, pois é nesse espaço-tempo pedagógicos que os conhecimentos, regras, valores, são (re)construídos pelas experiências sociais em sala de aula que, sujeitas à dinâmica da realidade e das construções cognitivas dos sujeitos envolvidos, podem suscitar a constituição de n possibilidades;
- e entrevistas, considerando que através das falas das professorandas-estagiárias pode-se analisar o que pensam/sentem sobre as instâncias anteriores e sobre os processos pedagógicos desenvolvidos nos cursos na modalidade Normal e nas escolas onde realizam seus estágios supervisionados, podendo-se, ainda, examinar se e como refletem/tomam consciência sobre as possibilidades advindas das relações construídas nessas instâncias.

Ajustando o foco para a terceira dimensão apontada (prática pedagógica da professoranda-estagiária no ensino fundamental) e para a hipótese que a envolve, operacionalizarei minhas estratégias de intervenção como pesquisadora, discriminando-as em fase e procedimentos integrados à pesquisa empírica.

Fase relativa à dimensão da prática pedagógica da professoranda-estagiária no ensino fundamental

As ações docentes decorrem de planejamentos/projetos (possivelmente ainda não tematizados) que podem ser explicitados através de objetivos/intenções que compreendem meios para concretizá-los na prática. Esse processo, uma vez realizado, pode ser avaliado, necessitando, para tanto, a reflexão/tomada de consciência das ações desenvolvidas. São essas instâncias que participarão do campo de análise dessa etapa da pesquisa.

Procedimentos:

a) concernentes ao planejamento da ação pedagógica:

Para a organização de planos de aula, a professoranda-estagiária precisa registrar pela escrita (que já é uma ação) a relação que pode ser estabelecida entre ação-reflexão; mas, mais do que isso, ela necessita, por *antecipação*, construir a ação prática no nível teórico das possibilidades. A *atividade mental antecipatória* pode ser fonte de imaginação e previsão de outros possíveis modos e de novas variações de planejamentos compatíveis com os conteúdos considerados necessários (pela escola, pelo curso de formação, etc.) a serem pedagogicamente trabalhados¹⁶⁹. Através dos planos de aula, que podem servir como modelos normativos a serem reproduzidos ou como roteiros prospectivos a atuarem como pontos de referências, são construídas antecipações de futuras ações pedagógicas possíveis. Nas execuções dos planos, essa teorização é reconstruída na prática (transformada), conforme as situações de interações possibilitadas. Considerando essas premissas, à professoranda-estagiária torna-se necessário teorizar sua prática pedagógica e praticar sua concepção teórica representada nos planos de aula em um universo/contexto de possibilidades. Com base nessa compreensão, este momento da pesquisa visa analisar as representações pedagógicas escritas e faladas das professorandas-estagiárias por meio do seguinte instrumento:

1.a. Planos de aula, objetivando evidenciar a reflexão antecipada da ação docente quanto à sua estruturação, relações e funções dos elementos neles contidos e aos espaços de atuação conferidos à professora e aos alunos, e examinando, através dos tipos de objetivos, atividades, questionamentos e formas de avaliação:

- se e como é *antecipada* a abertura de *possíveis na representação*;
- se e como se expressa a tematização das professorandas-estagiárias, tendo em vista a relação curso-discurso, ou seja, a mediação entre o

¹⁶⁹ Como os necessários instituídos socialmente nem sempre são fundados em necessidades lógicas, podendo, por isso, traduzirem-se como pseudonecessidades, cabe diferenciar essa conotação da adotada por Piaget (1985) que expõe a capacidade do sujeito articular uma síntese operatória entre o possível e o necessário (lógico), sendo que um imprime a liberdade de procedimentos enquanto o outro estabelece a auto-regulagem e o fechamento de composições.

que foi aprendido no curso de formação e como compreendem, explicam e aplicam os conhecimentos construídos durante essa formação no planejamento de suas práticas profissionais com a intenção de oportunizar (ou não) o desenvolvimento cognitivo dos alunos e sua autonomia de pensamento, mediante a construção de possibilidades pedagógicas;

- se há alguma relação tematizada entre os objetivos que visem ao desenvolvimento cognitivo e de autonomia de pensamento do aluno, os conteúdos propostos/emergentes e os meios empregados para operacionalizá-los;

b) concernentes à prática pedagógica:

As ações educativas resultam da exteriorização de um planejamento entre muitos outros possíveis e se orientam por referenciais ideológicos e teóricos, os quais, na maioria das vezes, não são explicitados diretamente, o que pode delimitar ou abrir a construção de possibilidades. É importante, por isso, uma inquirição mais precisa sobre a questão das práticas pedagógicas das professorandas-estagiárias, objetivando revelar o que ocultam e o que expressam em relação aos seus modos de encararem as construções cognitivas dos alunos viabilizadas ou não pelas possibilidades experimentadas nas interações educativas em sala de aula. Para tanto, essa pesquisa oportunizará:

1.b. Observação do fazer pedagógico de professorandas-estagiárias¹⁷⁰, a fim de verificar como articulam na prática os seus planejamentos e como se manifestam suas condutas enquanto docentes através da análise de:

- tipos de *possíveis na ação* educativa permitidos em sala de aula;
- procedimentos ou estratégias adotados para desenvolverem intervenções pedagógicas, considerando os possíveis indicadores:

¹⁷⁰ O roteiro proposto para essas observações consta no anexo 1. Tais observações foram suscetíveis de serem gravadas (em fitas K7) e transcritas em forma de protocolos.

- respeito às indagações e reflexões das crianças;
 - espaço para a construção;
 - trabalho *co-operativo*
 - desenvolvimento da autonomia:
 - iniciativa;
 - tomada de posições e decisões;
- como as professorandas-estagiárias trabalham pedagogicamente com os processos de pensamento das crianças a partir das situações e dos conteúdos curriculares desenvolvidos, evidenciando-se:
- perguntas;
 - relações com as realidades;
 - conflitos cognitivos;
 - proposição a reflexões críticas

c) concernentes à reflexão da relação planejamento-prática

Admitindo-se que o processo pedagógico pode ser passível de análise a posteriori pela própria professoranda-estagiária que o desenvolve, esse estágio da pesquisa compatibiliza-se a:

1.c. Entrevistas semi-estruturadas¹⁷¹ com professorandas-estagiárias para focar se nos conteúdos das suas falas aparece a reflexão da relação planejamento - prática pedagógica (meta-reflexão), verificando, através de suas descrições e justificativas:

- os modos de apreciação (tematização) dessa relação quanto aos objetivos, conteúdos curriculares, avaliações e possibilidades projetadas e praticadas;
- se essas professorandas-estagiárias compreendem que podem propiciar o desenvolvimento cognitivo e de autonomia de

¹⁷¹ Conforme anexo 2.

estudo um universo de 40 (quarenta) planos de aula; 30 (trinta) jornadas de aula observadas e 15 (quinze) entrevistas¹⁷³.

O campo empírico de realização dessa pesquisa constituiu-se em escolas da rede pública e particular de ensino que oferecem cursos na modalidade Normal em nível de ensino médio (num total de seis estabelecimentos) e em escolas onde as professorandas que freqüentaram tais cursos estiveram desenvolvendo seus estágios supervisionados (nas oito escolas visitadas), nas cidades de Porto Alegre e de Caxias do Sul.

A coleta, a análise e o tratamento dos dados seguiram as premissas da metodologia de pesquisa proposta na teoria psicogenética de Jean Piaget, adaptada ao campo de observação da sala de aula: nesse sentido, tomando por foco a *ação*, procurei obter inicialmente, através de planos de aula, as possíveis *antecipações* (*hipóteses*) de ações por parte dos sujeitos da pesquisa. Secundariamente me foi dado *observar*, mediante as práticas pedagógicas em sala de aula, *a ação* (situação experimental) propriamente dita para, finalmente, *conversar*, por meio de entrevista, com o sujeito a respeito de sua ação, inclusive criando, nesse momento, oportunidades para novas formulações a partir da reflexão/tematização, implicada na avaliação da relação estabelecida entre planejamento e prática pedagógica.

No que se refere ao registro de dados para análise, que demandou a relação pesquisadora-sujeito de pesquisa estendida no tempo (T) e no espaço (E), uma vez que a coleta dos planos de aula, as observações das práticas pedagógicas e as entrevistas deram-se em situações espaço-temporais diferenciadas, temos:

- T.E. 1: quando/onde, buscando análises de antecipações de ações, foi realizado levantamento, em primeira instância, das hipóteses e concepções do sujeito, as quais implicam compreensões do sistema conceitual presente no fazer do planejamento e a organização do conjunto de ações,

¹⁷³ Cada professoranda-estagiária foi observada em duas jornadas de aula. Mesmo que um total de trinta observações tenham se constituído em objetos de análise desta investigação, solicitei aos sujeitos de pesquisa da cidade de Caxias do Sul a permissão para escolher (como pesquisadora) mais um ou dois planos, além dos correspondentes às aulas observadas, para integrarem essa pesquisa. Isso se justifica porque ponderei a possibilidade de que, cientes de minha presença nos dias especificados, pudessem alterar algum conteúdo dos planos de aula. Verifiquei, mais tarde, mediante

submetidas a uma visão prospectiva na qual o sistema presentativo comanda a ação procedural, e, em segunda instância, das prováveis determinações que as marcaram, com o intuito de investigar a construção de possíveis antecedentes à prática (embora estes sejam, de certo modo, no plano da previsão, contemporâneos no processo de elaboração do plano de aula);

- T.E. 2, mediante as observações do fazer pedagógico, efetivou-se o acompanhamento e registro da ação, a qual passava a envolver uma síntese operatória constituída pelos sistemas presentativo e procedural simultaneamente nela implicados;
- T.E. 3, manifestos no decurso das entrevistas, compreendendo a avaliação conjunta/reflexão dos meios empregados (processos), das relações e dos resultados da ação, enredando análises das intenções (objetivos) e comparações entre a antecipação da ação e o sucedido.

Desse modo, os dados foram submetidos à *análise qualitativa* expressa no método clínico piagetiano¹⁷⁴, cuja aplicação deu-se, embora o fosse desse modo, espaçadamente no tempo e descontinuamente no espaço. Nesse sentido, cabe salientar que tal possibilidade/inação que diz respeito ao método clínico piagetiano vem sendo sócio-cognitivamente desenvolvida no grupo de pesquisadores do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Faculdade de Educação da UFRGS.

Convém explicar, também, que os tópicos da pesquisa empírica referentes à coleta de dados provenientes de *planos de aula* e de *observações das práticas pedagógicas*¹⁷⁵, instrumentos utilizados nas entrevistas desencadeadas (quando foi

análise comparativa do universo de planos de aula disponíveis para a investigação, que esse fato não se verificou.

¹⁷⁴ Conforme consta em Piaget (1974); Castorina (1988); Carraher (1989); Leite (1987); Trivínos (1990); Macedo (1994)

¹⁷⁵ Importa mencionar a dificuldade que, de início, senti em optar pelo método clínico (no que tange à parte da observação), visando ao fim proposto. E isso se justifica porque, atrevo-me a dizer, para realizar suas pesquisas e experimentos Piaget não entrou em sala de aula, lugar pedagógico onde se processam, concomitantemente, uma ampla gama de interações e interrelações entre os sujeitos (no caso: professorandas-estagiárias-alunos; alunos-alunos) envolvidos nos processos educativos escolares. Esse fato colocou-me diante de um grande desafio; mesmo assim, aventurei-me por esse caminho metodológico – que demandou uma reflexão meta-metodológica –, afinal um de meus

enfocada a relação entre as ações de professorandas-estagiárias e os planejamentos construídos por estas para as suas possíveis intervenções educativas) constituíram-se em fases primordiais para se levantar hipóteses, questões e indicadores, a fim de serem tecidas as interlocuções com os sujeitos da pesquisa. Esses momentos de preparação das intervenções, é plausível admitir, fizeram com que as interações pesquisadora-professorandas-estagiárias também fossem intervencionistas porque passíveis de provocarem reflexões e tomadas de consciência. Assim, a metodologia de pesquisa piagetiana, no conjunto, foi, como expliquei, adaptada ao propósito da presente investigação.

Além disso, desenvolvi uma *análise quantitativa* através de quadros comparativos que registram a frequência dos resultados aferidos intra-procedimentos, concernentes ao planejamento da ação docente e à prática pedagógica, discriminando quantos desses indicadores mostram / desvelam aberturas ou fechamentos para o trabalho pedagógico com os possíveis.

Essa metodologia de coleta de dados permitiu-me construir novos questionamentos e situações-problemas no decorrer da investigação, uma vez que não foi possível determinar *a priori*, senão no processo de interações, quais as circunstâncias experimentadas junto aos sujeitos de pesquisa. Sendo aberta às situações construídas no cotidiano das relações educativas dos cursos na modalidade Normal e das séries iniciais do ensino fundamental e às minhas intervenções como pesquisadora, tal metodologia alertou-me, constantemente, retomando a posição anunciada no prólogo e na introdução desta tese, que também me constituo em sujeito desta pesquisa. Eis o desafio.

objetivos com esta tese, implícito aos conteúdos da investigação, é demonstrar as implicações sociais que permeiam a obra piagetiana. Ver, só para citar um exemplo, Dayan (1998) que, realizando outras adaptações, em sua pesquisa, não se restringe à avaliação do conhecimento mediante o método clínico, mas trata do processo de discussão de sujeitos para construir um conhecimento comum em situações de intervenção com o experimentador.

CAPÍTULO 3

3.1 - "A HORA DO VEREDITO FINAL":

a competência docente à prova no estágio supervisionado?

"A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de ensino."(Art. 67 & Único - Lei 9.394/96)

"A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas."(Art. 65 - Lei 9.394/96)

Esse título reflete o pensamento de muitas professorandas-estagiárias, conforme pude detectar em seus depoimentos. Embora não represente o meu modo de ver a questão do estágio supervisionado de cursos na modalidade Normal - que, como o entendo, não deveria ocorrer no final do curso, mas pelo menos um ou dois semestres antes das professorandas o terminarem, tendo em vista que as práticas de ensino nessas situações podem proporcionar processos reflexivos e tomadas de consciência passíveis de serem socializados e enriquecidos pelas interações teoria-prática - ainda assim optei por mantê-lo como registro desse modo de abordagem do estágio aos olhos desses sujeitos¹⁷⁶.

¹⁷⁶ A respeito da possibilidade de desenvolvimento de estágio supervisionado antes do término do curso de formação de professores, cabe citar o Projeto de Implantação do curso *Normal Superior* da Faculdade Anglicana de Educação, Saúde e Bem-Estar, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96 e Parecer aprovado em 11/08/99 regulamentando Institutos Superiores de Educação que poderão oferecer tais cursos) coordenado e elaborado por mim e pela então colega doutoranda da Faculdade de Educação da UFRGS Vivian Steyer, a convite das Faculdades Integradas da Igreja Episcopal Anglicana de Porto Alegre, projeto esse que foi

No entanto, o estágio supervisionado, nos cursos de modalidade Normal, pode começar muito antes da efetiva atuação da professoranda como docente. Instaura-se, geralmente, como fator de preocupação já nas primeiras aulas, especialmente de didática, quando são estudados e elaborados os primeiros planos de aula. Ah, os famosos, temidos e necessários planos de aula!

Mas é o estágio na prática pedagógica que anuncia o início da história de vida profissional escolar do docente. Essa experiência, considerada, por muitos professores, como o momento culminante da formação¹⁷⁷, representa, por um ângulo de análise, a passagem, radical em várias circunstâncias, do estado de aluno a professor, a qual aporta na experimentação de situações educativas, pela primeira vez, como docente.

É nesse interim que tantas professorandas atentam-se flagradas pela separação entre concepção - relativa às legislações de ensino; às teorias trabalhadas no curso; ou aos planos de aula tão sistematicamente por elas elaborados - e execução - materializada na sua ação pedagógica - em espaços singulares, diversificados, divergentes, tendo em vista os contextos de interações, cujas complexidades, cada qual com suas relações, são únicas. Nesse descompasso, que, por vezes, interpõe-se

encaminhado ao MEC para apreciação e possível aprovação. Nesse documento o item referente à semestralização das disciplinas e especificação de créditos e pré-requisitos, apresenta os Estágios Supervisionados em Educação Infantil I e II e em Ensino Fundamental I, II e III, acompanhados por Seminários de Organização/Orientação de Estágio, a partir do sétimo até o novo semestre letivos. No décimo e último semestre está elencado o Seminário Integrador, junto a outras disciplinas pertinentes, visando não só à retomada do processo educativo experienciado no estágio supervisionado, mas criar espaços para discussão, explicitação de impasses, dúvidas (e, por vezes, processos catárticos, uma vez que uma das disciplinas que acompanha esse momento de formação profissional é "Psicanálise e Educação") e construção de novas possibilidades pedagógicas em ambientes onde se sucedam demandas sócio-cognitivas.

¹⁷⁷ Mesmo no aporte legal essa idéia é contemplada. No Regulamento de Funcionamento Interno do Estágio Supervisionado da *Habilitação Magistério* (termos corrigidos, recentemente, segundo a Lei 9.394/96, para Curso de Modalidade Normal) encontra-se: "o Estágio Supervisionado configura-se como o fechamento, à culminância dos ensinamentos teórico-práticos da *Habilitação de Magistério*. Assim sendo, reveste-se de importância vital a sua organização e funcionamento. Considerando o preceituado no Regimento Escolar e a legislação vigente, importante se faz a definição de alguns conceitos e regulamentação da parte prática. Conceito: o estágio é a complementação prática do ensino e da aprendizagem profissional planejada, executada, acompanhada e avaliada de modo tal que: - proporcione experiência na linha de formação oferecida no curso *Magistério*; favoreça o ajustamento do aluno à dinâmica do trabalho na Escola; favoreça o salutar relacionamento com supervisores, colegas, alunos e demais membros da Escola". Ainda que na literatura educacional também se possa constatar essa denotação de culminância na formação de professores, há textos relativamente recentes, como, por exemplo, Almeida (1995), que discutem os contornos conflitantes entre os níveis da legislação, o teórico e o da realidade das escolas, possibilitando repensar a

entre teoria, prática, legislação e a concretude da realidade, a professoranda pode se encontrar em um mundo de incertezas e de desafios até então desconhecidos, onde não há tempo expressivo para a acomodação das mudanças que se operam na construção de seu novo estado como professoranda-estagiária e onde a expressão de Freire (1995) pode ganhar uma significação *sui generis*: "*o educador é um artista porque lida com a leitura do inusitado e com essa reapresentação cotidianamente.*"

Ao se referir à complexidade da profissão de professor, Perrenoud (1993) traz uma importante contribuição de Freud, o qual a colocava, a exemplo de outras poucas, como uma profissão impossível por melhor que seja o seu processo de formação, uma vez que essa não pode oferecer garantias quanto ao desempenho profissional, considerando-se os limites de influência entre os sujeitos, ou seja, de um ator social sobre outro.

Considerando as particularidades de cada de(con)frontação sujeito-professoranda - condições sócio-escolares, o primeiro ano de docência, no qual, é possível admitir, já está embutido o estágio supervisionado, pode representar, conforme destaca Veenman (1984) apud Garcia (1992), um choque de realidades. Desse modo, as primeiras impressões da professoranda-estagiária podem convergir a uma espécie de sentimento de perda do domínio de sua prática pela ausência de referência aplicativa em nova instância/circunstância. E é provável que isso ocorra devido à necessidade de reconstrução, pela professoranda-estagiária, dos conhecimentos teorizados e tematizados, ao longo do percurso formativo, no plano da prática. Garcia apud Carrer (1995) comenta que, ao se confrontar com o processo de transformar em ensino os conteúdos aprendidos no transcorrer da formação, o professor precisa desenvolver uma elaboração pessoal do conhecimento de conteúdo pedagógico, constituído pela combinação entre o conhecimento da matéria de ensino e do modo de a ensinar. Nesse processo, precisa redescobrir, segundo os autores, por que e como os conteúdos que se constituíram em objeto de ensino transformaram-se durante o seu percurso de formação e como podem passar a ser utilizados no exercício concreto de sua ação docente em sala de aula. Tal processo, ao que tudo indica, não é traduzível sem a intervenção de uma série de conflitos cognitivos e da

necessidade de antecipação e atualização de possibilidades pela professoranda-estagiária.

Por outro ângulo de análise, o estágio pode apresentar-se como um processo relevante não apenas pela sua propriedade formativa intrínseca ao curso de habilitação profissional para o magistério, mas também, como enuncia Diskin (1995), pela possibilidade que se abre à professoranda-estagiária de apreensão/compreensão da prática vivenciada à luz de conhecimentos teóricos, os quais podem agir como instrumentais de reflexão, indagação e de produção de conhecimentos sobre a prática, o que alimentaria a práxis educativa e, acrescentaria, a construção de novas possibilidades. Assim, a ação pedagógica desenvolvida no estágio supervisionado poderia, por progressivas tomadas de consciência, fecundar a reflexão contínua sobre a representação de ações possíveis, configurada na elaboração do planejamento da aula, na sua execução e na reconstrução, a posteriori, da mesma ação pedagógica através da avaliação da professoranda-estagiária, às vezes junto à orientadora ou supervisora de estágio, da aula já desenvolvida, no sentido de evidenciar: acertos, (in)adequações, dificuldades a serem sanadas, outras possíveis intervenções.

Mas essa interpretação, até agora, é apenas hipotética. Em face dos argumentos apresentados e diante das condições examinadas (no Cap. I) para circunscrever a problemática concernente aos cursos na modalidade Normal, importa pesquisar mais diretamente os dados coletados na pesquisa empírica, para que se possa iluminar a questão da construção de possibilidades, subsidiada por reflexões teóricas, verificando se os processos educativos apontam na direção dessa construção, efetivando-se ou não nas práticas pedagógicas que as professorandas-estagiárias operam nas interações com as crianças.

No entanto, como prenúncio da análise a ser desenvolvida, concedo uma ressalva: admitindo-se que os planos de aula (e de trabalho) são constituídos no processo de reflexão antecipada (conforme *proposição* enunciada na metodologia desta pesquisa a ser enfocada com maior ênfase na seção seguinte) e que são constituintes das práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias, uma vez que tais práticas são amparadas em um suporte teórico relativo aos próprios planos escritos, não seria conveniente, no meu modo de ver, adentrar na análise dessas práticas, negligenciando as estratégias de planejamento construídas/assimiladas para

desenvolvê-las¹⁷⁸. Se, efetivamente, os planos de aula podem anunciar uma possibilidade (entre tantas) de intervenção educativa, importa focalizá-los sem esconder o processo de sua organização. Por isso considero a prévia leitura crítica desses planos - realizada inclusive pelas professorandas-estagiárias, o que pressupõe ler dialogando com as experiências por elas relatadas nas *entrevistas* - como essencial para abrir/escrutar um caminho de compreensão dos modos pelos quais são previstas, por antecipação, essas práticas docentes e para enredar a uma análise destas assentada nas bases da(s) lógica(s) em que são projetadas. Desse modo, antes de ingressar na análise das observações em sala de aula, é indispensável abrir espaço/tempo para pesquisar os planos de aula¹⁷⁹, pois, sendo orientados ao longo do processo de formação profissional, podem se constituir em retratos (fiéis) do que é proposto nesses cursos.

3.2 - PLANEJANDO E COMPONDO A ANÁLISE DE DADOS DESENHADOS NOS PLANOS DE AULA

Pode-se dizer que planejar significa, em termos genéricos, projetar algo [a diante], produzindo, na tela da imaginação, um horizonte possível e traçando os empreendimentos e os modos de alcançar o intento para transformá-lo em um fato. Esse processo requer, por parte do sujeito que planeja, uma estruturação cognitiva que realize a antecipação de uma possibilidade (a ser concretizada na ação) deliberada pelo significado que o sujeito construiu em relação a ela ou, dito de outro modo, à tomada de consciência da ação por previsão.

¹⁷⁸ É preciso destacar que os planos de aula constituem-se em objetos de ensino desde a primeira metade dos cursos de magistério participantes desta pesquisa, sendo tratados não só na disciplina de Didática Geral, mas também nas didáticas de cada área de conhecimento elencada no currículo das séries iniciais do ensino fundamental, sendo, portanto, iluminados/perscrutados por teorizações específicas. Poder-se-ia pensar que, ficando tanto tempo aprendendo a elaborar planos de aula, as professorandas seriam influenciadas pelos modelos de planos apreciados ao longo de seus cursos de formação profissional. E, mais do que isso, precisariam reproduzi-los nas situações de estágio. Alguns protocolos, a serem descritos, corroborarão essa hipótese.

¹⁷⁹ Importa esclarecer que na análise das observações das práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias os planos de aula também serão (re)considerados. A propósito, compete dizer que as professorandas-estagiárias, segundo orientações das professoras dos cursos, devem, sempre, ao entrar em sala de aula, ter planejado a sua ação pedagógica e trazer o diário de classe onde é especificado cada momento das intervenções a serem feitas.

No momento de planejar as situações educativas, mediante a elaboração escrita do plano de aula, a professoranda pode, através da ação de escrever, estabelecer a relação ação-reflexão, clarificar as idéias e visualizar o todo de um processo lógico [do plano de aula] analisado em suas porções; mais do que isso, pode assumir-se como autora/antecipadora de *um* possível processo educativo (entre tantos no conjunto das possibilidades).

Esse processo é cognitivamente mobilizador de uma série de operações de pensamento. Contudo, vem carecendo de investigações mais acuradas. Podemos encontrar poucas pesquisas acerca dessa temática. Geralmente, as explicações, presentes na literatura educacional, versam sobre aspectos de ordem didático-metodológicas - que, muitas vezes, deslizam para a tendência tecnicista enraizada na década de setenta, a qual ainda vem se ramificando, ou que se encaminham para uma didática-social empenhada em procurar/encontrar funções para as intervenções educativas do professor que extrapolem o cotidiano da sala de aula - não incidindo nos processos cognitivos envolvidos no ato de planejar.

Uma das investigações que tangencia este objetivo, embora não diga respeito à questão do planejamento, mas à do relato, e que merece alusão, é a de Zabalda (1994) que realizou um estudo empírico com professores com o objetivo de verificar como desenvolvem seus trabalhos reflexivos presentes no processo de expressão em diários, quando expõem as versões das suas atuações docentes e das perspectivas pessoais com que as encaram depois de transcorridas as aulas. Esse pesquisador explica que a narração e a escrita da experiência levam o professor a reconstruir lingüisticamente e nos níveis do discurso prático e da atividade profissional a sua prática. Isso porque, como prossegue dizendo o autor, a descrição da experiência vem, comumente, acompanhada de abordagens reflexivas que tentam explicitar as justificações dos fatos. Ao vir orquestrada pela procura das razões do porquê os sujeitos-professores o fazem e da forma como o fazem, a narração constitui-se em reflexão. Desse modo, a escrita

"desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e se reconstróem no processo de serem recuperadas por escrito. As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva" (Bereiter apud Zabalda, 1980).

No entanto, não é só prerrogativa dos diários o oferecimento desse rico processo de reflexão. O plano de aula, que requer também um processo reflexivo-narrativo, mas por antecipação, pode ser um instrumento de análise do pensamento do professor(ando), admitindo-se que se constitui em documento de registro da elaboração e expressão desse pensamento. As antecipações e predições relacionam-se aos resultados que se objetiva obter e implicam operações inferenciais, construção de possibilidades e processos de tomada de consciência.

A construção de cada plano de aula que se dá com o planejamento da intervenção didática voltada à proposição de tarefas, problemas e desafios adequados, tendo em vista os diferentes contextos situacionais, solicita um conjunto de regras de ação que, conforme explica Vergnaud (1993), permitem que o sujeito [professoranda] decida sobre as ações possíveis que é preciso pôr em prática para atingir os resultados previstos pelas operações inferenciais. É por isso que falo da planificação de cada aula, que requer exercícios de ações abstraídas por processos de reflexionamentos e de reflexões, como um elemento antecipador de possíveis.

Mas será essa a perspectiva com que as professorandas-estagiárias vêm a função dos planos de aula? Até que ponto esses planos refletem uma autêntica autoria das professorandas-estagiárias ou funcionam mais como uma provável determinação a ser cumprida no estágio supervisionado? Os objetivos, conteúdos, procedimentos, condições de avaliação, etc., enunciados nesses planos, correlacionam-se ao que se faz habitual e necessariamente na condução das aulas ou correspondem a uma possibilidade de reconstrução na prática pedagógica? Os planos de aula seriam encarados como roteiros, passíveis de flexibilidade, ou como modelos formatados pela determinação heterônoma? Os planos de aula constituem-se em instrumentos utilizados na antecipação para abrir ou para fechar possibilidades? Que tipo de possíveis a professoranda-estagiária constrói para si e que autoriza às crianças através dos planos de aula? Como as professorandas-estagiárias avaliam, a posteriori, os seus modos de elaboração dos planos de aula e as suas atuações nas práticas de ensino por eles orientadas na passagem entre professoranda a docente (mesmo na condição de estagiária)?

O estudo crítico de planos de aula elaborados por professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal, bem como a análise de observações das aulas por elas desenvolvidas e de protocolos organizados a partir de entrevistas orientadas pelo método clínico piagetiano, realizadas com as mesmas para escutar as diferentes perspectivas com que abordam as duas primeiras instâncias, pode contribuir para elucidar ou, até mesmo, jogar novas luzes à questão proposta. Esses momentos da pesquisa são relevantes para que se possa olhar retrospectivamente o processo de construção do fazer pedagógico das professorandas (participantes da pesquisa) e refletir sobre as suas reflexões, em um trabalho de meta-análise e meta-reflexão que intenta desvelar os significados que deram às lógicas dos planejamentos que construíram e discernir o(s) processo(s) cognitivo(s) relativo(s) à construção de possíveis por elas trilhado(s) entre suas intenções e as estratégias manifestas nas práticas docentes, assim como entre esses âmbitos e as avaliações das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas.

Para construir, posteriormente em um breve ensaio interpretativo, respostas possíveis às questões postas na discussão (a ser explanada), reservo-me, no momento, a opção de compor uma síntese mediada pela evidência dos dados ilustrados com protocolos mesclada pela lente interpretativa e pela teoria disponível sobre o tema (geralmente expressa em notas de rodapé). Dessa forma, buscarei expressar - quem sabe, experimentar - uma coerência teórico-empírica, atenta para não procurar me fazer valer de uma *camisa de força* metodológica.

Visando a compreender os possíveis modos pelos quais as professorandas-estagiárias desenvolvem suas intervenções pedagógicas, importa, inicialmente, focar como organizam seus planos de aula que atuariam como norteadores de suas ações docentes.

3.2.1 - Entrando na ação discursiva dos planos de aula

Eis-me diante de um calhamaço de planos de aula (elaborados e já desenvolvidos através de práticas pedagógicas por professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal), arregaçando as mangas na tentativa de me despojar de meu papel de professora e assumir minha personagem de pesquisadora, consciente da

difícil transformação que preciso operar para ver (sem vícios e *pré-conceitos*) a realidade que se me apresenta cotidianamente e nela me embrenhar para problematizá-la e compreendê-la mais criticamente.

Cuidarei, ao longo dessa exposição, para expressar meus pensamentos, frutos de relações construídas através de minhas interações em cursos na modalidade Normal e de análises críticas de dados advindos de algumas pesquisas, de maneira clara e precisa (que podem por vezes parecer rudimentares), vigiando-me, como professora que atuou nesses cursos, quanto ao grau de exigência em relação aos planos de aula e às práticas pedagógicas das professorandas-estagiárias, porque meu sincero desejo é de que os sujeitos desta pesquisa, assim como os diretamente envolvidos nos processos educativos estabelecidos nos cursos na modalidade Normal, tenham a possibilidade, a partir desta leitura, de refletir sobre seus planejamentos, suas práticas, suas próprias reflexões e, por que não, propor outras; quem sabe, transformando-as.

Cabe esclarecer, antes de iniciar a explicitação de aspectos do rico material coletado na pesquisa empírica, que os protocolos que se constituem em objeto de análise serão apresentados tais como foram comunicados pelas professorandas-estagiárias (mediante suas falas, suas escritas ou suas ações pedagógicas que efetivamente desenvolveram em sala de aula, as quais foram observadas no processo investigativo), preservando-se o seu conteúdo original. Os planos de aula, em função disso, serão registrados, neste campo teórico-metodológico que abarca a análise de dados, com a construção frasal, as concordâncias verbo-nominais, a pontuação e a acentuação gráfica que neles figuram.

Inaugurarei a análise pela abordagem das estruturas dos planos de aula, prosseguindo para a investigação dos processos de relacionamento entre os elementos (o que confere o funcionamento) neles implícitos para discriminar, a seguir, os modos de relações pedagógicas privilegiados nos espaços de atuação das professorandas-estagiárias e dos alunos. Permeando esse momento da pesquisa com depoimentos das professorandas-estagiárias, em situações informais (que se deram nas comunicações entre sujeitos da pesquisa - pesquisadora) e oriundos de entrevista semi-estruturada, buscarei suas justificativas para as maneiras de planejamento pedagógico que ora são apresentadas para estudo, cuidando de relevar que, contracenando com a

investigadora, tais sujeitos podem, entre a gama de sentimentos e emoções dos quais não abdicaram - e através da leitura atenta e crítica dos protocolos poder-se-á entrevistê-los - ter se sentido desafiados à reflexão, ou constrangidos para expressarem outras considerações, ou, por que não, temerosos de avaliações...¹⁸⁰. Por isso, prefiro construir esse processo descritivo-interpretativo, relativo ao estudo empírico, recheando-o com protocolos, tentando deixar o mais claro possível os posicionamentos das professorandas-estagiárias. Frente à tarefa de abrir picadas e limpar caminhos, a partir dos dados coletados, com o intuito de aclarar as questões levantadas, introduzo a análise ao primeiro tópico.

3.2.2 - Contemplando as representações estruturais dos planos de aula

À primeira vista, salta (aos meus) olhos o fato de serem poucas as diferenças reveladas no modo de organização dos planos de aula que se constituem em objeto de análise nesta investigação, considerando as distintas escolas, das redes pública e privada, que participaram da pesquisa empírica (nas cidades de Porto Alegre e de Caxias do Sul). Fica transparecendo, em quase todos eles, a reprodução de modelos, provavelmente devida às orientações / normas estabelecidas pelas professoras e/ou *supervisoras* de estágio desses cursos (este termo carrega uma conotação ideológica que me faz alerta a ressalvas quanto a essa denominação!). Tendo em vista essa similaridade evidenciada, questiono, inicialmente, sobre a *função dos planos de aula* às professorandas-estagiárias; haveria, quanto a esse aspecto, também uma congruência? Vejamos o tratamento da questão por algumas professorandas-estagiárias:

"- Te dar maior conhecimento do assunto que tu vai trabalhar, ter uma organização. Se tu chega na sala de aula e... eu chego sempre antes, eu já tiro todos

¹⁸⁰ É importante destacar que três das professorandas-estagiárias que participaram da pesquisa desejaram - mais do que isso: estabeleceram como condição - realizar as entrevistas somente no final dos seus estágios, declarando que tinham receios de que as avaliações das supervisoras de estágio fossem alteradas em razão dos tipos de depoimentos que prestariam. Realizei duas reuniões com elas, objetivando esclarecer que tal fato não teria a menor possibilidade de ocorrer, uma vez que suas professoras-supervisoras (assim como as direções das escolas onde estavam realizando seus estágios) tinham autorizado o desenvolvimento da pesquisa e que não se divulgaria os nomes das estagiárias e das escolas nela envolvidas. Essa situação é sintomática de que, entre outras, as circunstâncias argüidas - de constrangimento e de temor - são procedentes.

os meus materiais, eu ajeito, deixo tudo ajeitadinho pra não dar tumulto. Por acaso um dia, eu esque.. eu me atrazei, eu chego na hora, nesse meio tempo que eu vou pegar do armário as minhas coisas e coloco, escrevo a data no quadro, já cria um tumulto. É pra organizar a sala de aula, pra não perder tempo e pensar o quê que eu vou dizer, quê que eu vou querer, quê que eu vou dar. Eu acho muito importante o plano." (P.E.1)¹⁸¹

Em outra entrevista, aparece:

"Eu acho que é só pra mim ter uma sequência do que eu vou trabalhar, porque se eu não levo nada, se eu não tenho uma base, eu me perco e, de repente, eu vou pular coisas." (P.E.9)

Nas concepções dos planos de aula, norteadas pela função que lhes é atribuída, já se revelam condições que acentuam comportamentos, por parte das professorandas planejadoras, que prescindem da construção pedagógica conjuntamente aos alunos: *"o quê que eu vou dizer, quê que eu vou querer, quê que eu vou dar"*. Pode-se, ainda, encontrar indícios da necessidade de especificar os caminhos a seguir, pois como diz a segunda depoente: *"se eu não tenho uma base, eu me perco e, de repente, eu vou pular coisas"*.

Acionando a função do planejamento de ensino através do objetivo fixado no plano de aula, a P.E.3 declara:

"A função do plano de aula... Eu acho que a função do plano de aula é tu ter um... ver se tu atingiu aquele objetivo que tu queria. Tu vai... tu tem um plano de aula, tu traçou aquilo lá e pra ti ver... que nem, tu faz avaliação depois pra ver se tu chegou naquele objetivo. Que nem, se tu fosse pra sala de aula com... não que tivesse que fazer um plano assim. , mas com nada, chegasse assim: 'ah, eu hoje vou pegar um texto e vou...' tu não tem um objetivo, tu não tem o quê tu tá pedindo. Entende? Eu acho que é mais esse lado."

Essa função conduzida pelo objetivo a ser atingido, tomada como eixo das intervenções pedagógicas das professorandas-estagiárias, parece ser endossada nas orientações fornecidas/repassadas nos cursos na modalidade Normal que sancionam o quê e o como devem ser organizados, elaborados e desenvolvidos os planos de aula, tendo em vista, é provável, a necessidade de serem submetidos aos mesmos critérios de instrução e de avaliação. Conforme ficará manifesto no transcorrer da análise

¹⁸¹ As professorandas-estagiárias serão identificadas com a sigla P.E. e numeradas, a fim de se preservar o anonimato. Por este motivo também não citarei se eram professorandas ou desenvolveram seus estágios em escolas públicas ou particulares, tendo em vista que essa comparação, no momento, não é relevante.

(mediante a transcrição de protocolos), há um *padrão demarcado*, ainda no interior dos cursos, a ser seguido e perseguido pelas professorandas-estagiárias, o qual transita da definição de objetivos à maneira de avaliar, passando pela exposição de conteúdos e dos procedimentos adotados para acionar/desenvolver o processo educativo, tal como a didática tradicional o elege há algumas décadas. Para pincelar exemplos concernentes a essa interpretação, extraí de alguns planos de aula as categorias nas quais são descritas as etapas dos planejamentos pedagógicos:

DISCIPLINA CONTEÚDO OBJETIVOS DESENVOLVIMENTO

OBJETIVOS CONTEÚDOS PROCEDIMENTOS (abertura e fechamento)

OBJETIVO CONTEÚDO PROCEDIMENTOS OBSERVAÇÕES

INCENTIVOS OBJETIVOS MATERIAL DESENVOLVIMENTO¹⁸² AVALIAÇÃO
TAREFA PARA CASA

OBJETIVO GERAL OBJETIVO ESPECÍFICO CONTEÚDO PROCEDIMENTOS DO
PROFESSOR E DO ALUNO CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Mesmo havendo pequenas variações, as estruturas dos planos de aula obedecem a uma condição: serem inaugurados por objetivos e pontuados pelos procedimentos ou pela avaliação. Haveria, nesse contexto pedagógico, espaço para outras formações no processo de construção e de registro dos planos¹⁸³ de aula? Por que apenas esses modos são privilegiados?¹⁸⁴ Por que padronizá-los como norma? Parece existir, quanto a esse modelo proposto, uma única possibilidade que, pseudonecessariamente, precisa ser referendada como a mais adequada.

As evidências apontam ainda, nas formas de apresentação da maioria dos planos analisados, as nomenclaturas das disciplinas do currículo escolar, reservadas a

¹⁸² As supervisoras de estágio da escola onde esta estruturação de planos de aula é proposta sugerem (na realidade: exigem) de quinze a vinte exercícios de cada disciplina a serem desenvolvidos com os alunos. Cabe salientar que cada plano de aula, correspondente a uma tarde, deve conter, no mínimo, quatro disciplinas.

¹⁸³ Este termo pode, nas condições em que vem sendo situado nessa exposição, ser considerado também no sentido físico, ou seja, como superfície plana limitada onde, no enquadramento bidimensional, são registradas, através da tecnologia da escrita, as reflexões (antecipadas às ações docentes) da professoranda-estagiária no seu processo de planejamento pedagógico. Talvez por isso a estrutura dos planos de aula dê uma idéia de estabilidade que, na realidade de sua execução, pode ser animada e transformada.

¹⁸⁴ Poderiam, por exemplo, ser considerados planos de intenção; projetos, propostas de trabalho para um período mais extenso (similar aos planos de unidade)...

conteúdos estanques por onde se destilam, como que delimitadas por um divisor de águas, os objetivos específicos que norteiam, paulatinamente, os desenvolvimentos (ou procedimentos) de cada momento da jornada de aula. Assim, o currículo escolar parece funcionar, na lógica dos planos examinados, como se existisse uma linha imaginária que demarcasse os territórios de cada campo teórico de conhecimento em um espaço didático-metodológico normativo. Para um entendimento dessa exposição, explicito alguns protocolos (em número considerável para frisar a regularidade dessa conduta de planejamento), destacados aleatoriamente, focalizando a relação disciplinas-conteúdos-objetivos e as formas cerradas, quase impermeáveis, com que são apresentadas.

Plano de aula J

Ciências	O Corpo Humano	Reconhecer o corpo humano
	Leitura e Interpretação	Ler e interpretar corretamente o texto
Música	Ceuzinho	Cantar corretamente a música;
		Demonstrar interesse e participação
Português	Sílaba mais forte	Reconhecer a sílaba mais forte da palavra
	Emprego do r ou rr	Exercitar a grafia correta das palavras usando r ou rr
Matemática	Cálculos (4 operações)	Exercitar cálculos envolvendo as 4 operações

Plano de aula K

Ciências	Répteis	Caracterizar os répteis
Português	Composição	Redigir uma história a partir do texto inicial
Matemática	Problemas com dobro e triplo	Resolver os problemas e os cálculos
	Cálculos	

Plano de aula F

Ciências	Poluição do ar	Diferenciar o ar poluído do ar puro
Português	Composição	Redigir um texto baseado nas gravuras
Ed. Artística	Bonecos caipiras	Desenvolver a capacidade de criar
		Construir com sucata um boneco caipira
Matemática	Tabuada até 8	Aplicar a tabuada em um ditado

Plano de aula P

Estudos Sociais	Serviços públicos do bairro	Identificar os principais serviços públicos
Português	Composição	Elaborar uma composição
Ed. Física	Jogos motores recreativos	Executar jogos que envolvem noções espaço-temporais
Religião	Ninguém vive sozinho	Reconhecer a importância da família, amigos e vizinhos

Plano de aula L

Música	Canção por audição	Apreciar a música
		Entoar corretamente a música
Matemática	Ordem crescente e decrescente	Diferenciar ordem crescente e decrescente
Estudos Sociais	Relevo	Reconhecer as diferentes formas de relevo
Português	Composição	Criar um texto usando o tema dado pela professora

Nota-se uma correspondência bem definida entre disciplinas, conteúdos e objetivos, revelando a concretização da norma: "*a princípio é um objetivo pra cada disciplina e, dependendo os conteúdos que tu dá, dentro tem mais de um objetivo*" [explicação da P.E. 1]. Quando, supostamente, esta não sabe bem ao certo a que conteúdo o objetivo deve corresponder, destaca-o como um lema "*Ninguém vive sozinho*" (plano de aula P); é preciso encontrar alguma maneira de registrá-lo e de relacionar, biunivocamente, conteúdo-objetivo¹⁸⁵.

Até nos planos de unidade, onde se almeja, no mínimo, a integração de conteúdos, os objetivos aparecem correlacionados a conteúdos específicos. Vejamos:

Plano de unidade T

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Reconhecer a vizinhança dos números de 0 a 99 Diferenciar o vizinho que vem antes do que vem depois de um número	Números vizinhos
Identificar palavras que contenham a letra G Utilizar as letras propostas na construção de palavras	Gramática: fixação da letra G
Ler com entonação Empregar conclusões a partir da leitura de um texto, na resolução de atividades	Leitura e interpretação de texto
Reconhecer o som final das palavras para a composição de rimas	Rimas

Plano de unidade C

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Reconhecer a Festa de São João como uma data importante	Festas Juninas Rimas Expressão oral
Adquirir bons hábitos de higiene com os alimentos	Higiene dos alimentos
Utilizar corretamente a letra M Produzir pequenas frases com rima	Produção de texto - ortografia - motricidade ampla - motricidade fina

Considerando as maneiras como são apresentadas as topografias dos planos de aula, pode-se inferir que as categorias *objetivos* e *conteúdos* parecem precisar, do

¹⁸⁵ Verificou-se que na maior parte dos planos de aula que integraram esta pesquisa são elencadas quatro disciplinas relacionadas a quatro conteúdos e a seus respectivos objetivos. Isso ocorre porque, segundo orientações dos cursos a que tais professorandas-estagiárias estão filiadas, devem ser trabalhados, (pseudo)necessariamente, como comentei, quatro componentes curriculares em cada jornada de aula.

ponto de vista das professorandas-estagiárias, abarcar o universo das ações implicadas no processo de aprendizagem. Todavia, ao mesmo tempo, muitas professorandas-estagiárias não especificam, pelos elementos nelas contidos, as definições que construíram em relação a tais categorias. Essa poderia ser uma justificativa para a citação de *Ceuzinho* (no plano de aula J, citado quando da análise anterior) e da *motricidade ampla e motricidade fina* (no plano de unidade C) como conteúdos (mesmo não o sendo), quando, no entanto, é interessante notar que *a música com versos rimados*, que também é objeto de ensino (e, portanto, conteúdo), conforme o desenvolvimento posterior exibido neste plano de aula (não figurando nessa citação), não é catalogada como conteúdo e nem expressa nos objetivos. Revela-se uma sutil confusão, por parte dessas professorandas-estagiárias, na especificação do que são e de que elementos compõem os objetivos e os conteúdos. No entanto, estes devem ser, necessariamente¹⁸⁶, registrados nos planos de aula.

De outro modo, em uma série de planos de aula, muitas atividades são dissolvidas nos conteúdos. Eis alguns exemplos:

Formar frases
Formação de texto
Confecção de dobradura
Leitura e escrita de pequenos textos

Há casos também em que desembocam na classe dos conteúdos inusitadas expressões:

A água é clara, alegre e fresca
Bonecos caipiras
Se és feliz
Painel de Nossa Senhora do Caravaggio
Canção por audição
Sílabas mais fortes

Em outros, os conteúdos, por não serem categóricos a essa condição, caem na generalidade:

Percepção visual
Hábitos e atitudes
Expressão oral
Respeito e interesse
Participação
Motricidade ampla
Motricidade fina

¹⁸⁶ Chamando a teoria psicogenética à análise, poder-se-ia, nesse caso, propor/sugerir a expressão, adotada por Piaget (1985), *pseudonecessidade*.

Certamente estes últimos aspectos estariam envolvidos nas atividades propostas, não sendo, no entanto, conteúdos específicos dos objetos de ensino abordados. Paira, como destaquei, uma falta de clareza, por parte de algumas professorandas-estagiárias, relativa à definição desses tópicos do planejamento. Pode-se ter a impressão, em certos casos, de que tais categorias são registradas, tendo-se em conta a obrigação de se cumprir um modelo de planejamento sugerido ou até mesmo imposto nos cursos na modalidade Normal.

Buscando discriminar os modos de reflexão antecipada da prática pedagógica implicados nos planejamentos, outra vez mediante entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa, encontrei em algumas de suas falas ingredientes que combinam com essa interpretação. Para exemplificar, segue uma explicação como resposta à indagação: "*como é que você planeja as suas aulas?*"

"Como é que eu elaboro um plano de aula? primeiro eu vejo o quê eu quero, primeira coisa, né, isso é óbvio. eu quero dar um conteúdo e o quê que eu quero que eles aprendam com esse conteúdo. em cima disso eu vou desenvolver a aula e as atividades que eu quero pra determinada... pra determinado objetivo. É o como aplicar?" (P.E. 9)

Mesmo tendo a metodologia de elaboração do plano de aula na "ponta da língua", essa professoranda-estagiária também apresentou planejamentos fracionados em classes que se embutiram, pois alguns objetivos e atividades foram tratados como conteúdos. O modelo parece ter sido assimilado pela professoranda-estagiária, mas, perdida no vácuo de sua interrogação, pode questionar-se: *como aplicar?* Essa aplicação requer a sua reconstrução, em situações pedagógicas diferenciadas e impossíveis de serem "clonadas" (já que esse termo está em voga!), e à professoranda-estagiária - às vezes tão somente a ela ("vejo o quê eu quero"; "eu quero dar um conteúdo, e o quê que eu quero que eles aprendam", "desenvolver a aula e as atividades que eu quero (...) pra determinado objetivo") - compete, agora sem poder apelar, cotidianamente, às orientações das professoras-supervisoras, por suposição, moldar suas ações às fôrmas trabalhadas nos cursos na modalidade Normal. Estes podem, do modo como vêm tratando os planos de aula, que congelam em categorias fixas o processo de planejamento educativo, auxiliar a sedimentar a matriz desse estado de coisas, presentes na educação das séries iniciais que são

insuficientemente refletidas/criticadas, em receituários a serem conduzidos nas práticas de ensino.

Outra professoranda-estagiária, ao ponderar sobre as maneiras de planejar as ações pedagógicas disseminadas nos cursos na modalidade Normal, faz a seguinte declaração - quase um desabafo - em face da mesma interrogação:

"Bom, primeiro eu tento assim... na segunda-feira eu tenho tudo o que eu vou dar na semana. Primeiro passo incentivo, começar a aula como, o quê que eu vou dizer pra eles no primeiro momento, que é o incentivo, né. A partir do incentivo, aí eu faço, se é uma brincadeira, se é alguma coisa, aí eu introduzo o conteúdo, aí tem os objetivos. Pego os objetivos, nem todos fecham. Os objetivos é um problema grande porque às vezes elas [as supervisoras] não concordam, não aceitam. Os objetivos têm que ser como elas querem. Não adianta tu dizer assim: quero esse objetivo, vou desenvolver isso com o meu aluno. Não. Não tá certo, eu quero tal objetivo. Então, objetivo ali tu já gasta um tempão em cima, né. Pra adivinhar o que que vai ser. Dosar, né, o conteúdo, vê o que que tu vai poder trabalhar, mais ou menos as dificuldades que as crianças vão apresentar, se o conteúdo vai ter que ser, vai ocupar mais tempo da aula. É em cima disso o que vai, o que que eu vou fazer pra conseguir dar as quatro disciplinas. Ou eu trabalho bastante com o mimeógrafo, né, ou xerox, porque não tem condições de passar tudo, as quatro disciplinas." (P.E.2; Sublinhado meu)

Essa explanação sugere uma visão pseudonecessária, provavelmente inerente às próprias coordenadas/orientações das professoras e supervisoras que atuam no curso, circunscrita à seqüência do modelo (de objetivos) pré-fixado na *formação* que proporcionam. Talvez seja por isso que, ainda que não compreendendo ou aceitando alguns objetivos, a P.E.2 sinta a necessidade de adivinhar o que deve ser escrito/transcrito no seu plano de aula que corresponda ao que as supervisoras entendam ser o correto.

O fato de se utilizar incentivos para, digamos, *entrosar* os alunos aos conteúdos educativos permite supor que esses incentivos iniciais às proposições de atividades concernentes aos objetivos especificados nos planos de aula atuem como uma espécie de catalizadores para produzirem demandas, especialmente afetivas, no processo de desencadeamento do objeto de ensino. No entanto, essa direção interativa é logo rompida devido à necessidade de se trabalhar com os conteúdos. E quais são, exatamente, e por que se trabalha, em sala de aula, com esses conteúdos configurados nos planos de aula? Das falas das professorandas-estagiárias extrai-se, em síntese, quase sempre a mesma resposta: *"Porque estavam no mapeamento. Você*

tem que seguir à risca o mapeamento"; "porque foram indicados pela professora titular" ou, marcando uma certa mudança de tom no discurso, aparece:

'Uma porque tava no cronograma, né. Tinha que dar aquilo ali. E outra porque hã... é o que as crianças precisavam. E mesmo que não tinha o que eu achei que era necessário elas aprenderem, eu incluí. E o que eu achei e conversei com a supervisora, assim, que não era, que eu, por exemplo, matérias de terceira série que tinha, eu disse: olha eu acho que pra eles, no estado que eu peguei eles - tinham vários de idades diferentes - isso aqui não vai ser proveitoso. Expus o porquê que não vai ser, aí substituí, e fomos trocando, e assim foi. Eu vi o que eles precisavam realmente. Por exemplo, se não tivesse um conteúdo que eu achasse necessário eles aprender, que eles não tavam sabendo, eu voltava naquele conteúdo e mesmo que não tivesse." (P.E. 5)

À parte outras diferenças, uns e outros depoimentos insistem na mesma situação: um elenco de conteúdos a serem trabalhados pelas professorandas na sua condição de estagiárias e pelos alunos através do desenvolvimento de atividades.

E aqui cabe um olhar de retorno aos objetivos descritos nos planos de aula, pois se pode evidenciar que muitos deles também são confundidos com atividades. Os modos pelos quais são enunciados, de maneira genérica, não explicitam propósitos mais definidos. Não transparecem, em função disso, as intenções das professorandas-estagiárias na proposição de certas intervenções pedagógicas no sentido de especificarem o que esperam/desejam que os alunos construam/desenvolvam através de suas interações com os conteúdos de ensino e das resoluções dessas atividades. Possivelmente, o *por que* e *para que* aprender tais conteúdos mediante as ações educativas propostas/orquestradas pelas professorandas-estagiárias fiquem subsumidos na música de fundo das relações/interlocuções pedagógicas, a qual parece não ser conscientemente tematizada pelas mesmas. Esse episódio merece ser ressaltado, pois, embora se admita que os objetivos da maioria dos planos de aula analisados estejam articulados, ainda que conteudisticamente, às atividades (específicas) e orientem o processo ensino-aprendizagem, permite entrever a pouca preocupação das professorandas-estagiárias em articularem situações pedagógicas, orientadas por objetivos (conscientemente construídos e perseguidos), que possibilitem (ou que confluem a) o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Seguem alguns exemplos de objetivos desse teor:

Ler e interpretar o texto
 Cantar corretamente a música
 Resolver os cálculos (ou resolver os problemas)¹⁸⁷
 Rotular as partes da planta e suas funções
 Exercitar os conhecimentos adquiridos de adição e subtração
 Descrever o passeio
 Empregar os conhecimentos de dígrafos
 Grafar corretamente as palavras
 Redigir uma composição sobre ecologia
 Aplicar os conhecimentos adquiridos
 Compor um bilhete
 Elaborar uma composição
 Formar frases
 Fazer o painel sobre Nossa Senhora do Caravaggio
 Separar a palavra em sílabas
 Formar um texto a partir do que observaram e do que conhecem
 etc.

Indagada sobre o que almeja que os alunos aprendam com o primeiro objetivo expresso - *ler e interpretar o texto* - a P.E. 4 argumenta:

"Então, Português, qual o conteúdo que eu vou dar: leitura e interpretação, por exemplo. Meu objetivo é uma coisa, assim ó, muito abstrata, ler e interpretar. É óbvio que o aluno vai ler e interpretar. O professor vai se direcionar a isso. E a gente deveria fazer o objetivo antes, antecedendo o que a gente vai fazer, o que eu quero atingir com o meu aluno diante dessa aula. Então, o que eu quero atingir, ah...eu quero que o aluno... ah...o ser vivo e o ser bruto, por exemplo, tá. Então, eu vou elaborar uma... eu vou elaborar a minha aula de acordo com esse meu objetivo. Só que eu não faço assim. Pra ser bem sincera, eu elaboro a minha aula, depois eu, de acordo com a minha aula, eu elaboro o meu objetivo, porque eu acho que é muita hierarquia. É óbvio que tem que se ter... ah... pontos pra se avaliar um grupo de estagiárias. Mas fica muito mecânico, porque toda vez que eu dou um texto, eu vou ter que ter um objetivo: 'leitura e interpretação'. Então, fica uma coisa mecânica que não... às vezes tu elabora a aula, vamos, vamos ver aqui 'reconhecer, identificar'... já passei, então 'reconhecer', os seres brutos e os seres vivos."

Em outra passagem da entrevista essa professoranda-estagiária destaca:

"Eu sempre procurei, assim ó, fazer o que elas determinavam, né. Então, o objetivo foi uma coisa que eu, realmente, não conseguia entender, porque dos verbos 'identificar, reconhecer, comparar...' eu não entendia a relação da escrita, da... do plano com o objetivo, sabe..."

Ainda em outro momento diz:

"Eu acho estranhos esses objetivos. Eu não sei porquê, mas é uma coisa que sempre me levou a pensar. Esses objetivos estão muito interli... são muito determinados."

¹⁸⁷ Esses objetivos aparecem reiteradamente em muitos (pelo menos em mais de dez) planos de aula analisados

Mesmo detectando a função decorativa e, por vezes, *mecânica* que alguns objetivos, do seu ponto de vista, comportam, ou não os compreendendo bem e não discriminando o porquê de serem, sempre, mencionados nos planos de aula, a P.E. 4 cede às proposições das professoras-supervisoras e os lista em conformidade com as normas especificadas; ela insinua esse fato ao declarar que os verbos dos objetivos são previamente determinados¹⁸⁸. Embora tenha se dado conta da redundância do seu objetivo em relação ao conteúdo, continua fazendo-o desse modo, provavelmente, devido, como faz alusão, à avaliação. Porém, transgride a norma fixada para o processo de organização do plano de aula: ao invés de elaborar o objetivo antes do desencadeamento das ações no plano da antecipação pedagógica, o trata como uma consequência do conteúdo eleito, chegando, no todo do seu planejamento, a não discerni-lo das atividades.

Diante de um dos objetivos traduzido como *"formar um texto a partir do que observaram e do que conhecem"* e da pergunta que lhe foi dirigida em situação de entrevista: *qual é mesmo o propósito dessa atividade?* (que suscitou novas indagações) a P.E. 5 explica:

"De formar um texto? Que eles formassem um texto na verdade sobre pontos turísticos.

- Pra quê mesmo?

- Pra quê? Ah... Agora até eu acho que eu me perdi.

- Qual era o teu propósito? Qual era o teu objetivo com isso?

- O objetivo? Era formar... Bom, como eles conhecem os pontos turísticos de Caxias, eles iriam formar um texto sobre o que eles conhecem, porque eu não vou falar de uma caneta que eu nunca vi. Eu vou só usar a imaginação. Aqui eu queria que eles formassem algo, falassem do que eles conhecem e o objetivo, no geral, em Estudos Sociais, era que eles identificassem os objetivos... os pontos turísticos que

¹⁸⁸ Em uma das entrevistas criei oportunidade para revelar, sucintamente, que o objetivo expresso em um dos planos de aula era uma atividade, tentando verificar se a professoranda-estagiária dar-se-ia conta disso. Vale a transcrição: " - Você tem um dos objetivos aqui de um dos planos que é: 'redigir uma composição'. Que é que você espera que os seus alunos aprendam com isso? Qual o objetivo dessa atividade 'redigir uma composição'? A professoranda-estagiária responde: "- Segundo as instruções da Didática da Linguagem que eu tenho, um dos objetivos que eu poderia pôr são esses: redigir uma composição. Então, eu estou seguindo nesse objetivo o que que eu tenho como instrução. Agora, eu não quero só isso do meu aluno, simplesmente redigir uma composição, né. Quanta coisa eu vou trabalhar numa composição com eles. Eu posso trabalhar, aí eu trabalhei a Festa de São João. Então eu retomei toda a Festa de São João. Mas eu quero também, aí entra a ortografia, entra a gramática, tudo em gramática, tudo em ortografia. Então é um objetivo simplório, porque na verdade eu tinha que seguir. Por isso que eu digo, que hierarquia, né. Que eu tenho que segui esse tipo de coisa, mas... às vezes..." (P.E. 4)

*existem na cidade Caxias, por que eles são importantes, por que eles são visitados, nesse sentido.*¹⁸⁹

Embora exista uma intenção por trás da atividade enunciada (em forma de objetivo), a professoranda-estagiária só a desvenda depois de participar de um processo de reflexão encaminhado na entrevista, quando é desenvolvida pela mesma uma espécie de meta-reflexão, ou seja, a reflexão sobre a reflexão anteriormente elaborada no plano da escrita. Até quando a questão posta na discussão não é elucidada, pode-se notar, no entanto, entre uma fala e outra da P.E. 5, dúvidas quanto à proposição do objetivo. Talvez seja justamente a falta de tematização da sua intenção, colocada como pano de fundo, que, de certa forma, deslocaria a atenção da professoranda-estagiária para a atividade que apresentaria uma feição menos abstrata.

Compete, depois dessa visão panorâmica sobre os planos de aula projetados por professorandas-estagiárias, verificar como as categorias *objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação*, cujos componentes são nelas descritos, são articuladas nos processos de construção desses planejamentos.

3.2.3 - Visualizando as relações funcionais nos planos de aula

Observando, sob outra ótica, os mesmos planos de aula, pode-se constatar que os objetivos, correlacionados a cada disciplina e, concomitantemente, à indicação de seu conteúdo, são expressos mediante verbos¹⁹⁰ que muitas vezes se repetem. Estes aparecem, geralmente, incomunicáveis entre si, sem entrarem em sintonia direta com os conteúdos de outras áreas de conhecimento. Aspectos recorrentes a essa descrição podem ser buscados no seguinte protocolo:

Em *Estudos Sociais* a professoranda trabalhará o conteúdo *agricultura*, visando ao objetivo *reconhecer a atividade exercida no município - agricultura* (ou, mediante a correção da supervisora de estágio: *reconhecer a agricultura como uma atividade*

¹⁸⁹ Mais tarde, em outro momento da entrevista, a professoranda-estagiária coloca: "*O objetivo seria esse. Só que nós temos que botar coisas relacionadas ao conteúdo.*" Seria essa maneira hermeticamente articulada entre conteúdo e objetivo que frearia a criação de novos modos de compreender os propósitos educativos das situações pedagógicas organizadas a partir dos planos de aula?

¹⁹⁰ Muitas professorandas falaram sobre a existência de listagens de objetivos que são distribuídos durante os cursos na modalidade Normal, especificando os verbos a serem utilizados em diferentes situações de ensino.

exercida no município). Os procedimentos descritos no plano de aula para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas são: "A professora iniciará a aula lembrando do passeio realizado pela zona urbana e rural (questionando os alunos) (...) Logo após os alunos terem respondido as questões a professora juntamente com os alunos, irá plantar algumas sementinhas trazidas por ela. A professora confeccionou uma caixa de madeira onde colocou terra para serem plantadas as sementes segundo os seguintes passos: 1 - mexer a terra; 2 - adubar; 3 - semear. Depois de ter feito o citado irão plantar outras sementes onde não será usado adubos no entanto verão a diferença das duas sementes com ou sem adubos. Todos os dias os alunos vão regar as sementinhas. Após terem terminado de plantar algumas sementinhas a professora fará as seguintes perguntas: - Como se chama o cultivo de alimento? - Agricultura. - Quem trabalha na agricultura como se chama? - Agricultor ou roceiro¹⁹¹. - Que tipos de instrumentos usamos para a plantação? - Pá.¹⁹² - O que foi preciso para a plantação? - Terra, sementes, adubos, água. - O que precisamos fazer para que as plantinhas sobrevivam? - Água, luz, lugar fresco. Após os alunos responderem as questões a professora passará no quadro o seguinte texto *Agricultura* (...) A seguir a professoranda escreverá perguntas, no quadro negro, sobre o texto a serem respondidas pelas crianças."

No momento seguinte da aula, em *Português* quando a professoranda desenvolverá o conteúdo *Interpretação de texto (mimeografado) (NF)*¹⁹³ (corrigido pela supervisora de estágio, resultando em *Gramática e ortografia*), visando ao objetivo *Ler e interpretar o texto* (o termo *o texto* foi circulado pela supervisora de estágio), aparece no plano de aula: "(...) a professora contará uma história chamada: *Descobertas no sítio (de Gilda M. Guimarães)* (...) Após a professora ter contado a história os alunos se dividirão em dois grupos onde participarão de uma mini gincana. A professora fará perguntas aos dois grupos e cada pergunta respondida corretamente valerá 1 ponto, os alunos irão responder numa folha e cada grupo receberá uma cópia do texto." (P.E. 12)

Convém, diante desse protocolo, indagar: se em Estudos Sociais a professoranda-estagiária trabalhará com leitura e interpretação, através de exercícios que deverão ser respondidos com base no texto apresentado (que envolve noções e conceitos de Português), porque, então, o objetivo *ler e interpretar* ficou restrito a Português em outro momento e em um contexto de aula diferente (apresentação de outra *história*)? A P.E. 12, que elaborou esse plano, explica: "*Temos que colocar objetivos específicos de cada disciplina e ler e interpretar são objetivos de Português*". Essa fala sugere uma linearidade não só na organização do plano de aula, quanto à disposição de seus elementos, mas também em relação ao funcionamento proposto nas relações entre esses elementos.

¹⁹¹ E quanto a outras denominações, como: "bóia-fria"; "colonos"; etc., que envolvem as questões culturais de cada região? Por que não discutir, junto com as crianças, a função social desses trabalhadores que, na zona rural, plantam e, conseqüentemente, alimentam as populações das zonas urbanas?

¹⁹² Com as tecnologias que estão sendo aplicadas à agricultura, o que vem gerando o aumento de desemprego nessa atividade básica, reduzir o processo de plantação a esse instrumento é simplificar e, mais do que isso, rudimentalizar os meios de plantio.

¹⁹³ Noção de Fixação

A mesma situação pode ser arrolada em muitos outros planos de aula. Citarei, para ilustrar, apenas mais dois exemplos:

Em *Ciências* a professoranda trabalhará o conteúdo *partes da planta e funções (NN)*¹⁹⁴, com vistas ao objetivo: *rotular as partes da planta e suas funções*. (O termo *rotular* foi circulado pela supervisora de estágio, que acrescentou "*Rever - objetivo. - Função da semente?*") O desenvolvimento da aula é apresentado pela professoranda da seguinte forma: "*A professora levará os alunos ao pátio da escola, onde serão orientados para a observação de uma árvore. Nisso a professora questionará: (os alunos serão questionados a respeito das partes da planta e de suas funções) (...) Depois da observação a professora acompanhará os alunos novamente a sala de aula. Ai ela distribuirá a seguinte folha mimeografada para cada aluno: Apresenta o texto *As partes da planta*. É distribuí uma folha onde figura as partes da planta com seus respectivos balões onde os alunos são solicitados a completarem as frases neles anunciadas, descrevendo as funções de cada parte. - Ex. *Eu sou a flor, minha função é.....* - *E todos farão a tarefa juntos, ajudando a professora, enquanto ela escreve no quadro as frases elaboradas pela turma, que completem as lacunas da atividade. Depois os alunos colarão a folha no caderno e cada coluna lerá sua parte oralmente.*"*

Em um segundo momento da aula, em *Português*, a professoranda desenvolverá o conteúdo *Composição* para atender ao objetivo *Desenvolver a criatividade e o gosto pela escrita*. Como procedimento a ser adotado, descreve: "*A seguir, a professora juntamente com os alunos retornará ao pátio. Lá cada aluno escolherá uma árvore para ser sua amiga e realizará com ela as seguintes atividades: 1 - Desenhar a árvore amiga; 2 - Dar um nome à árvore; 3 - Abraçar a árvore e sentir se o seu caule é maior que seu abraço; 4 - Conversar com a árvore: pergunte coisas a ela e imagine o que ela responderia a você; 5 - Faça algumas frases sobre a árvore amiga. Feito isso voltarão para a sala de aula e a professora pedirá que um dos alunos diga uma das frases que fez. Ela escreverá a frase no quadro e orientará a ampliação da mesma através de qualidades e expressões que indicam modo, tempo e lugar. (A supervisora de estágio circula os termos *modo, tempo e lugar* e escreve: ficou confuso - como será feito?) A partir da experiência os alunos terão melhores condições de escreverem sobre sua planta de forma mais criativa e espontânea. A professora apresentará então a seguinte proposta: - *Agora, assim como fizemos com essa frase, vocês farão uma composição no caderno, a partir de outras frases que elaboraram. E se, de alguma palavra surgir uma nova idéia, poderão escrever novas frases diferentes.*"*

A partir de então, orientada por novo objetivo, *Empregar corretamente os sinais de pontuação: vírgula, pontofinal, de exclamação e de interrogação, dois pontos, reticências*, a professoranda distribuirá exercícios em folhas mimeografadas para os alunos completarem, de acordo com a seguinte ordem: "1 - *Pontue estas frases (...)* 2 - *Coloque os sinais de pontuação que faltam (...)* 3 - *Escreva um pequeno trecho em que apareçam os seguintes sinais de pontuação: , . : - " " !"* (P.E. 14)

Por que o objetivo *desenvolver a criatividade e o gosto pela escrita*, o qual é bastante amplo, ficou restrito a *Português* se nas atividades propostas em *Ciências* também ficou subjacente? Por que o objetivo *empregar corretamente os sinais de pontuação* foi desmembrado do primeiro objetivo descrito na disciplina de *Português* e mesmo no de *Ciências* nesse plano de aula, se, para a elaboração das frases e da

¹⁹⁴ Noção Nova

composição, tais sinais são empregados? Não se poderia pensar, em casos como esses, em objetivos integradores? Nessa situação não se poderia trabalhar com campos conceituais, quando certas noções (operações cognitivas) são aplicadas a diferentes conteúdos?¹⁹⁵ Essas possibilidades poderiam ter sido levadas em conta desde que a linearidade pseudonecessária não limitasse cada disciplina a uma fronteira bem demarcada, como se pode verificar no plano de aula acima.

Vamos a outro exemplo.

Em *Estudos Sociais* a professoranda desenvolverá o conteúdo a *indústria de Caxias do Sul (NN)*, objetivando *identificar a indústria de Caxias do Sul*. O roteiro de desenvolvimento da intervenção pedagógica é assim especificado: "(...) *Depois de dialogar com os alunos - sobre um passeio realizado em um sítio, no sentido de explorarem o assunto relativo à venda de produtos da zona rural para as indústrias da cidade - a professora passará o texto no quadro: A Indústria* (no qual são discriminados os conceitos *matéria-prima e produtos industrializados*). Em seguida, a professoranda-estagiária escreve, no quadro negro, algumas perguntas que devem ser respondidas pelos alunos a partir da leitura e compreensão do texto mencionado (que também são por ela respondidas no plano, cabendo, em relação às suas respostas, uma observação escrita por parte da supervisora de estágio: "*Respostas das atividades devem ser a lápis*" [grifo meu]). A seguir, propõe: *Pesquise e escreva qual é a principal matéria-prima usada nos seguintes produtos industrializados: a) tijolo b) açúcar c) gasolina d) chocolate e) linguiça f) mesa g) queijo h) sapato i) papel j) prego*. Como atividade de fixação, *a professora entregará a cada aluno um rótulo ou uma embalagem de algum produto industrializado e cada aluno irá fazer o seguinte no caderno: nome do produto; indústria que fabrica o produto; matéria-prima do produto; produto industrializado*."

No momento seguinte da aula, já em *Português* toma a *leitura e interpretação* como conteúdo (que é corrigido pela supervisora de estágio que escreve: "*gramática e ortografia NF*"), orientado pelo objetivo: *ler e interpretar corretamente*, descrevendo assim o desenvolvimento da aula: "*Em seguida, a professora entregará para os alunos um texto que conta a história de "uma excursão à Leitel", questionando os alunos com relação ao que podemos fazer partindo da matéria-prima do leite*. Fornece aos alunos: o texto *A Excursão* (de Fernanda Lopes de Almeida). Posteriormente, escreverá, no quadro negro, uma série de perguntas a serem respondidas pelos alunos a partir da interpretação do texto." (P.E. 11)

Mais uma vez a leitura, compreensão e interpretação de texto ficaram reservadas, enquanto inerentes ao objetivo expresso nesse plano de aula, a *Português*, quando foram, indistinta e extensivamente, desenvolvidas através das atividades relativas aos conteúdos da área de *Estudos Sociais*. Novamente os conteúdos são trabalhados pela professoranda-estagiária, em nível de planejamento, de maneira

¹⁹⁵ A propósito, importa lembrar que, segundo o aporte teórico da Epistemologia Genética, os conteúdos são aprendidos (ou seja, construídos) pelos sujeitos de acordo com as suas estruturas (formas) cognitivas.

compartimentada, restritos a, poder-se-ia dizer, gavetas conceituais que não se abrem ao universo das possibilidades de efetivas integrações.

Para entender um pouco melhor essa fragmentação, convém lembrar que os conteúdos expressos nos planejamentos de ensino referem-se, freqüentemente (conforme mencionei mediante apresentação de protocolos), aos conteúdos programáticos pré-estabelecidos pelas escolas ou organizados, em forma de mapeamentos, pelas professoras de cada série. Nota-se, em decorrência disso, que as professorandas-estagiárias fazem, geralmente, a transposição dos conteúdos listados nesses instrumentos aos seus planos de aula. Os conteúdos representam, portanto, objetos de ensino, previamente estipulados em instâncias exógenas à sala de aula, a serem compartilhados pelos sujeitos envolvidos na relação pedagógica. Quando a professoranda-estagiária diz: *"eu preciso dos conteúdos para poder planejar"* pode situá-los, no seu plano de aula, como o centro do ensino, cabendo-lhe adequar técnicas e recursos aos mesmos. Contrabalançando essa posição central dos conteúdos, em uma ponta do planejamento, o princípio educativo fica, não raro, coadunado aos objetivos e, na outra, o seu fim à avaliação, isso quando o próprio conteúdo não migra do centro para um fim em si mesmo, sem se constituir em objeto de reflexão e de crítica (vale a alusão de que em quase todos os planos de aula analisados as formas de avaliação não são registradas).

Uma interrogação persistente revisita esse momento de estudo dos dados: será que as professorandas-estagiárias compreendem que podem propiciar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, dependendo dos modos como abordam os conteúdos curriculares nas práticas pedagógicas? Enfoquemos as seguintes respostas às perguntas dirigidas à P.E.7:

" - O que você objetiva que seus alunos aprendam através desses conteúdos com os quais você trabalha?"

- Bom, é que conteúdo a gente tem o objetivo que eles aprendam o conteúdo. Mas eu, assim, meu objetivo com eles é outro. Ali no ---- [escola em que desenvolveu seu estágio], eu tinha o objetivo de formar amizade com eles, uma relação de amizade, sabe, carinho, respeito que é importante, sabe. E os conteúdos, é conteúdo, né. Eu tinha esse objetivo com eles.

- Mas você acha que com os conteúdos se objetiva alguma coisa mais além da aprendizagem dos conteúdos, ou não?

- É uma preparação.

- Para quê?
 - É uma escala. Tu começa das séries iniciais pra tu chegar ao topo, tu tem que saber aquilo."

Pode-se interpretar, mediante essa fala: deve-se aprender os conteúdos, considerando o estatuto institucional escolar, para se passar para a etapa seguinte, de acordo com uma cadeia de produção do modelo linear-disciplinar.

Também não fica clara, por parte da P.E. 7, a função do trabalho com os conteúdos propostos, tendo em conta o ponto de vista dos alunos:

"(...) Eles não sabem o porquê muitas vezes que eles tão aprendendo aquilo. Muitas vezes eles pedem: - professora, por que é que a gente tem que aprender isso? Onde é que a gente vai usar isso? Eu acho assim, se tu tiver uma maneira gostosa, uma maneira diferente pra passar pra eles, aí sim, aí vai ficar legal. Mas eu acho que as crianças pequenininhas não têm muita noção do porquê que eles tão aprendendo. Muitos dizem assim: - a minha mãe me matriculou, agora eu tenho que vir pra escola e aprender isso."

Já a P.E. 3, na tentativa de encontrar uma justificativa para o trabalho com os conteúdos, reporta-se, a exemplo de outros protocolos examinados, aos incentivos na precedência a esses:

'Olha, eu acho muito importante o incentivo. Deixar a criança bem ligadona. Eles gostando do incentivo, eles vão captar o resto da aula, eles vão se interessar. Porque se é uma coisa que eles não gostam, que não foi bem incentivado, eles tão riscando no papel, olhando pra janela, né. Se é uma aula bem incentivada, eles prestam atenção e eles entendem."

O incentivo, possivelmente compreendido como uma espécie de motivação extrínseca aos alunos, é cunhado como a (única) possibilidade para que eles se interessem, prestem atenção e entendam os conteúdos.

Ajustando o foco para as palavras da P.E. 14, a predisposição do aluno, na forma de motivação e interesse, também é destacada através do seguinte comentário à pergunta: *o que os teus alunos precisam fazer para compreender esses conteúdos?* "Eu acho que é o interesse deles, né.. Se tá ali é pra eles prestarem atenção. É até uma coisa pra vida deles." Ao ser inquerida quanto a *como os alunos pensam para*

compreender os conteúdos, responde: "eu acho que precisam repetir, pensar exercitando."¹⁹⁶

A P.E. 2 endossa a posição dessa professoranda, acrescentando um dado: participação:

"Fazer... Eu acho, assim, que quando eles, ãh... quando eles participam da aula, quando eles respondem aos questionamentos que eu faço, eu acho que é uma forma que, uma forma que eles vão adquirir o conhecimento. Agora, o que eles têm que fazer eu tenho que propor também, eu tenho que incentivar eles a fazerem determinadas pesquisas, estudarem em casa. Eles têm que ter algum incentivo, eles têm que saber o porquê. Então, eu acho que a principal coisa que eles têm que fazer é responder os questionamentos, participar da aula. Quando o aluno participa da aula, assim, do início ao fim, certamente, ele não precisa estudar em casa."

Fica ressoando nos meus ouvidos *"eles têm que saber o porquê"* e então é inevitável a interrogação: essa professoranda-estagiária saberia, efetivamente, argumentar a respeito desse porquê? A resposta declarada não forneceu subsídios para explicitá-lo, mas sim me fez levantar uma suspeita: ela não o tematiza claramente. O diálogo que segue esse depoimento pode auxiliar nessa dedução:

"- E de que maneira o aluno consegue fazer isso? Que tipo de pensamento ele teria que ter?"

- Entra o papel do professor aí. Eu acredito que incentivar. E porque não o professor incentivar? Porque o aluno, por si só, principalmente de primeira a quarta série, ele não tem ãh... a iniciativa de iniciar alguma coisa. Então o professor tem que incentivar, tem que tá toda hora incentivando."

Esses modos incipientes de entendimento do processo de construção cognitiva dos alunos por parte das professorandas-estagiárias, entremeados por alusões a condições de atenção e de interesse a serem assumidas por aqueles, acabam denunciando como os conteúdos curriculares são dissociados, desde o planejamento pedagógico, das formas cognitivas necessárias para os sujeitos construí-los. Podem revelar também que a ação do sujeito cognoscente para aprender, princípio medular da Epistemologia Genética, não é suficientemente compreendida pelas professorandas-estagiárias.

¹⁹⁶ Para uma maior atenção a essas considerações, consultar Becker (1994)

Manifestam-se, em certos momentos, esboços dessa compreensão, cujas dúvidas e incertezas não são dirimidas no delineamento da explicação em torno do objetivo que se tem na aprendizagem dos conteúdos curriculares:

"Como eles precisam pensar...eu acho que eles, ãh... interligar o conhecimento que eles têm de casa, da vida social deles com a teoria, eles vão compreender.. E é isso que eu procuro fazer: interligar o ambiente deles com a teoria que a gente tem que dar. Simplesmente teoria fica muito abstrato pra eles. Então eles têm que pensar no abstrato e tem tanta coisa no nosso mundo rodeando. Então, fica mais interessante, eu acho que se eles levarem o pensamento pra esse lado, interligando a teoria com o ambiente deles, eles vão conseguir."(P.E. 6)

Vejamos outro exemplo:

"- O que eu realmente espero, assim ó, como eu trabalho, procuro trabalhar bastante com o concreto, eu espero que eles tenham, e eu acredito que eles tenham, gravado alguma coisa disso que ensinei pra vida deles e não, simplesmente, pro conhecimento. É óbvio que o conhecimento é muito importante. Mas o que eles viram nesse semestre, que eles tenham o... que eles saibam valorizar isso pra vida deles.

- E esses conteúdos são importantes pra vida deles por quê?

- Porque esse tipo de conteúdo é o meio em que eles vivem. É o meio. Principalmente em Ciências e Estudos Sociais. Eles vivem no meio, no meio onde não há como esquecer, assim ó, o meio ambiente, ãh..., a rotação e a translação. Eu acho que o mapeamento, em si, não tá tão fora. Tá fora a forma de que o professor conduz esses conteúdos pra sala de aula. Eu trabalhei rotação e translação no início do bimestre, bem lá no início. E eu rotomei a rotação e translação, agora, na Copa do Mundo. Essa diferença de fuso horário, pra eles entenderem o porquê da rotação e da translação. Pra eles fazerem uma... ãh... pra eles terem o conhecimento, o porquê dessa translação e dessa rotação. Porque que aqui é dez horas e lá é tal horário. Porque esse fuso horário justamente por causa da translação. Então, eles vão comparar a realidade com a teoria. E eles nunca mais vão se esquecer. Sabe... porquê da translação, porque da rotação."(P.E. 4)

Essas professorandas-estagiárias ressaltam a necessidade de os alunos aprenderem conteúdos que tenham significado para as suas vidas, mas não expõem, claramente, como ocorre esse processo de aprendizagem que visa a tal objetivo.

Todavia, alguns dados contestam essas posições. Em outras situações de entrevista, quando algumas professorandas-estagiárias refletem a respeito das mesmas perguntas, suas respostas sinalizam certa preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno:

"(...) Pra eles compreenderem os conteúdos, eles, se eles têm ãh... como é que eu posso falar... é que eu parti, muito assim ó, da realidade deles, do que eles tinham... ãh..., por exemplo, no bairro ãh..., na casa, na escola. Aí, pra eles entenderem os conteúdos, eles tinham que na realidade deles ver o quê era, relacionar o quê eu

estava dando com a realidade deles. E eles conseguem fazer isso. (...) Fazer a relação entre a vida delas, o cotidiano delas, eu acho que isso é o professor que proporciona, né. Eu acho que fazer com que a criança, no mundo dela, se volte para aquilo que tu quer. Por exemplo, dizer assim, ah... aproveitar aquela experiência que ele tem, que ele vem pra sala de aula, ele já sabe falar, ele já sabe ler algumas coisas, ele já sabe fazer um monte de coisa, né, que não aprendeu na escola. Então, aproveitar essa carga que ele trouxe e trabalhar em cima disso. Eu acho que daí parte mais do professor. Fazer ver como o aluno deve pensar. Eu acho que é mais, assim, tu proporcionar para que ele atinja o objetivo que tu quer."(P.E. 5)

"Pois eu acho que tudo está relacionado à vivência deles, a uma realidade significativa. Eu acho que a partir daí eles vão ter uma, uma abertura maior para pensar." (P.E. 13)

É possível observar, nestes protocolos, a sensibilidade das professorandas-estagiárias, ao tocarem na necessidade de se considerar a realidade do aluno, à questão do processo de conhecimento deste, o que conferiria uma certa abertura de seus planejamentos às situações e possibilidades manifestas em sala de aula. No entanto, a penúltima professoranda-estagiária faz, brevemente, o deslizamento das considerações tecidas ao objetivo fixado no seu plano de aula (ver especialmente o sublinhado) para retomar a idéia (como constam em outros pontos dessa entrevista) de que é preciso seguir o planejamento e, por que não, fazer valer o ponto de vista do sujeito-professor.

Em decorrência à alusão de relação entre conteúdos-realidade dos alunos, as professorandas-estagiárias foram questionadas quanto à existência de relações entre os próprios conteúdos para discriminarem se esses, nos planos de aula, teriam ou não algo em comum¹⁹⁷. Pôde-se verificar em função disso:

"Olha, Português eu usei um texto sobre órgãos dos sentidos. Na Música eu... eu fiz um gancho, tá. Integrei o gancho que eles podiam... ah... com os órgãos dos sentidos, podiam bater palmas, o tato, ouvir uma bela canção, né. Ah... né, foi isso aí que eu integrei. Não tinha muita relação. Mas eu integro muito os ganchos." (P.E. 3)

Um dos sujeitos da pesquisa sublinha essa relação desde a exposição do que pensa sobre a função do plano de aula:

¹⁹⁷ Segundo orientações dos cursos frequentados pelas P.E.s que compõem esta pesquisa, os planos de aula devem ser integrados, ou seja, os conteúdos devem aparecer, nos planejamentos, articulados entre si.

"Bom, eu tento integrar um conteúdo com o outro e adaptar à realidade das crianças. E... relacionar com o que tá acontecendo no momento, ou uma data comemorativa. Mas às vezes não dá. Aí eu integro algumas coisas." (P.E. 11)

A especificação de produzir planos de aula integrados poderia estar pautada na possibilidade de muitas maneiras de correlacionar os conteúdos às realidades, mas, talvez pela forma pseudonecessária e heterônoma com que é proposta, onde tudo deva ser articulado, o esforço de construção de um plano de aula em que seus componentes sejam integrados nem sempre surte efeito desejado. Isso suporia dizer que tais professorandas revestiriam esses planos de uma integração que, necessariamente *devem* fazer, similar a uma colagem, juntando os pedaços de matérias.

E quanto aos objetivos propostos nos planos de aula, haveria, entre eles, alguma relação? Outras professorandas-estagiárias expõem:

"Não. Entre os objetivos, eu diria que não, né. Que um objetivo é específico pra cada disciplina e pra cada conteúdo." (P.E. 10)

"Os objetivos, eu acredito que seja ãh... não tem uma ligação. Mas o conteúdo da maneira que o professor dá, aí que leva em conta a maneira que o professor dá a aula. Porque eu simplesmente não haveria necessidade de integrar uma composição à vegetação do município e matemática. Não haveria necessidade de integrar, mas como o aluno... ãh... consegue entender, compreender os quatro da mesma forma é ideal que se integre. Agora, os objetivos são propostos pra cada disciplina. Porque redigir uma composição...ãh... identificar a vegetação do município não sabe, não, não vejo interligação nesse, na tubuada. Também não o objetivo da tubuada, mas a forma que o professor dá."(P.E. 5)

Em função desta exposição, seguiu-se a interlocução:

"- Considerando a forma como o professor trabalha, então, com os conteúdos, para os alunos entenderem essa relação entre os conteúdos, como os alunos precisam ou podem pensar?"

- Pra entenderem, como é que eles precisam pensar? Como o professor dá... como o professor deveria ou dá, né, a aula integrada, eu acho isso uma coisa natural. E parece que é natural. Porque eles não saíram do pensamento da vegetação e agora eles vão pra matemática, ou, então, da composição eles vão sai pra vegetação ou vice versa, da vegetação pra composição. Como a coisa é interligada, isso acontece naturalmente na cabecinha deles. Então, eles vão continuando, continuando, quando eles percebem eles aprenderam a disciplina de uma forma só. Então a forma como eles precisam pensar, se o professor dá condições pra que seja tudo interligado, eles também vão interligar esses conteúdos e vão conseguir captar esses quatro conteúdos."

- Você trabalha com cadernos diferentes para cada disciplina: caderno de Português, caderno de Ciências... por quê?"

- Isso é uma coisa que eu acho, assim ó, bem difícil. E fica difícil a integração dessa forma. É uma orientação da escola... Eu acredito que até a quarta série, se os conteúdos são integrados, se todos são integrados, não haveria necessidade de ser um de Ciências, um de Português. Eu também sugeri à minha titular que nós fizéssemos uma prova integrada: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, porque, se eu trabalho integrado, por que não fazer uma prova integrada? E ela disse que não, que daí fica muito conteúdo, né. Ela achou melhor que não. Então, como eu tenho que seguir as orientações dela, também, a turma realmente não é minha, é dela. Então... eu não... mas por mim não haveria necessidade de haver mais de um caderno. Caderno de aula e caderno de tema.

- Qual é a orientação que o curso na modalidade Normal dá em relação a isso?

- O curso na modalidade Normal nunca levou, assim, nós pensarmos em relação a isso, porque eles... eles sempre nos propuseram o seguinte: sigam as orientações da escola. E a gente tem seguido as orientações da escola. Eu sinto os alunos perdidos, porque como eu tenho que dar quatro disciplinas no dia, eu sinto os alunos perdidos. 'Agora, vamos trocar o caderninho de Português pelo de Matemática.' Mas a gente tá falando quase no mesmo assunto. Se aula tá integrada, não haveria necessidade, sabe. Eles se perdem e, às vezes, pode atrapalhar o conhecimento deles, né. Eles acabam dispersando e tal. Pega, troca caderno, pega outro, pega outro e acaba perdendo tempo também." (P.E. 5) (Sublinhados meus)

Fica evidente a feição exógena (externa ao sujeito do conhecimento) com que a integração (de conteúdos) é entendida, principalmente através das maneiras pelas quais são explorados os procedimentos pedagógicos nas práticas docentes das professorandas-estagiárias (e nas das professoras titulares e, portanto, nas escolas): "o professor dá condições pra que seja tudo interligado, eles também vão interligar esses conteúdos e vão conseguir captar esses quatro conteúdos." Aparece também uma espécie de naturalização na forma de compreender os conteúdos e suas integrações: "isso acontece naturalmente na cabecinha deles". Apesar dessa professoranda-estagiária situar-se em vias de constituição de possibilidades cognitivas/educativas a partir dos modos como as crianças pensam ("Porque eles não saíram do pensamento da vegetação e agora eles vão pra matemática, ou, então, da composição eles vão sair pra vegetação ou vice versa, da vegetação pra composição"), acaba sendo uma testemunha da rotina escolar instaurada no fazer pedagógico ("como eu tenho que seguir as orientações dela"; "sigam as orientações da escola"; "eu tenho que dar quatro disciplinas no dia") e, poder-se-ia dizer, sentindo na pele o árduo ofício de quebrar pedras (barreiras, convenções, pseudonecessidades-impossibilidades) no terreno da tradição para construir um caminho docente alternativo nas séries iniciais do ensino fundamental.

Vista de outra perspectiva, a integração inserida no funcionamento conferido aos planos de aula pode dar margens para que se constate que seus enredos

(elaborados por diferentes professorandas-estagiárias), seguem, com variações sutis, por caminhos similares. Vamos, apesar desse repertório ser vasto nos protocolos, a alguns exemplos:

- Estudos Sociais - Aula dialogada sobre os meios de transporte
 Português - Texto a ser escrito pela professoranda-estagiária no quadro sobre os meios de transporte
 Atividades com adjetivos a partir de palavras do texto
- Matemática - Problemas, envolvendo adição e subtração, utilizando em seus enunciados meios de transporte
-
- Ciências - Aula dialogada para proceder à identificação das partes da flor a partir de uma gravura
 Português - A professoranda-estagiária contará a estória *A Flor que era Triste* e escreverá o texto *A Flor* no quadro negro
 Compreensão e interpretação do texto
 Elaboração de um bilhete sobre a chegada da Primavera¹⁹⁸
- Matemática - Problemas envolvendo as quatro operações, utilizando em seus enunciados as palavras flores e frutos¹⁹⁹
-
- Ciências - Aula dialogada sobre a necessidade dos seres vivos de: água, ar, sol, luz, calor, solo
 Português - Texto mimeografado: Necessidades dos Seres Vivos
 Leitura, compreensão e interpretação do texto
 Ditado, utilizando palavras do texto
 Elaboração de uma composição sobre o assunto estudado
- Matemática - Problemas, envolvendo as quatro operações, utilizando as palavras ar, água, solo

¹⁹⁸ Quando, segundo o plano de aula, será solicitado às crianças que confeccionem o envelope e o selo correspondentes a cada bilhete escrito. Em seguida, as crianças poderão brincar de beija-flor, a fim de realizarem as entregas dos bilhetes a seus destinatários. Essa menção é importante para explicitar que conteúdos de Educação Artística também seriam desenvolvidos, integradamente, nessa aula, mas a professoranda não destaca esse fato no seu plano de aula. Será que, porque essas atividades ficam tão naturalmente integradas no conjunto de tarefas propostas, a professoranda não teria se dado conta disso? As integrações heterônomas, ditadas por circunstâncias externas aos desenvolvimentos cognitivos das professorandas, ou seja, estabelecidas pela escola onde desenvolvem seus estágios, pelas professoras do curso na modalidade Normal, pelos livros e exemplários, etc. assumiriam um peso mais definido no que as professorandas concebem como real integração de conteúdos e no que entendem ou pensam dever entender, conforme os modelos propostos, por planos integrados? Nesse caso, as pseudo-impossibilidades culturais e as pseudonecessidades cognitivas construídas pelas professorandas quanto a essa questão estariam contribuindo com esse peso, limitando-as em relação a ações que visariam contrabalançar essa situação através da criação de outras possibilidades de integração?

¹⁹⁹ Será, conforme o plano de aula, realizada uma bela relação, através do enunciado de um dos problemas, com o conteúdo trabalho na disciplina de Ciências e as operações matemáticas, mediante a explicação, destacada no problema, concernente a flores que se transformam em frutos.

- Ciências - Aula dialogada sobre o processo de nascimento e desenvolvimento dos seres vivos a partir do plantio de um grão de feijão
- Português - Texto a ser escrito pela professoranda-estagiária no quadro relativo ao tema Separação de sílabas de palavras utilizadas no texto
Atividades sobre os graus dos substantivos (diminutivo, aumentativo) através de palavras do texto
- Matemática - Problemas, envolvendo as quatro operações, utilizando nomes de animais e de plantas
- Estudos Sociais - Aula dialogada, retomando os aspectos observados em um passeio a ser realizado, para reconhecimento dos tipos de comércio
A professoranda escreverá o texto *O Comércio* no quadro negro e, posteriormente, exercícios para os alunos completarem a partir da compreensão do texto
- Português - A professoranda escreverá no quadro o texto *O Feijão, o Arroz e o Milho*
Leitura, compreensão e interpretação do texto
- Matemática - Problemas, envolvendo as quatro operações, utilizando em seus enunciados produtos que são vendidos no comércio, os custos desses produtos e os valores monetários pagos.

Embora as disciplinas de Português e de Matemática sejam relevantes na apresentação dos planos de aula, em função de seus graus de importância atribuídos pela legislação de ensino (que lhes determina uma carga horária maior em relação às outras disciplinas do currículo escolar), seus tratamentos aparecem, em grande quantidade deles, derivados de conteúdos abordados em outras disciplinas. Para fomentar uma espécie de *integração*, os conteúdos trabalhados em Ciências ou em Estudos Sociais (assim como em outros componentes curriculares) são comumente amarrados em Português através de produção textual ou, mais frequentemente, da escrita, leitura, compreensão e interpretação de um texto já elaborado que versa sobre o assunto abordado na disciplina que o antecede. Já em Matemática, a atenção, provavelmente, à necessidade de resolver problemas em contextos práticos, tão reiteradamente destacada na literatura atual relativa à educação matemática, pode fazer com que as professorandas-estagiárias embutam termos estudados em outras áreas de conhecimento nos problemas cujas resoluções implicam as operações matemáticas. O que me chama à uma análise crítica é o fato de que, geralmente, o trabalho pedagógico com os conteúdos da matemática aparecem no final do planejamento, como complemento do que foi estudado (conteúdos) nas outras disciplinas. Por que não poderiam abrir o processo educativo da aula através, por exemplo, da proposição de situações-problema ou de desafios? Por que os roteiros

educativos planejados contam (ou precisam contar) quase sempre a mesma maneira de trilhar pelos encaminhamentos pedagógicos?

A necessidade (leia-se: obrigação) de produzir planos integrados, quando a integração é compreendida e ocorre, por parte das professorandas-estagiárias, em vias exógenas às suas construções cognitivas (isto é, por determinação das professoras dos cursos, da bibliografia adotada, da escola²⁰⁰), pode levá-las a tentativas de integrarem apenas os conteúdos que, elencados nos programas de ensino, assumiriam uma feição concreta (observável), o que não pode se verificar, por exemplo, com os propósitos (objetivos) da educação. Desse modo, integrar (ou globalizar) insere-se na perspectiva de unir conteúdos ou, em uma expressão cotidianamente utilizada e já mencionada, juntar pedaços de matérias (de ensino), o que, muitas vezes, repercute em uma justaposição entre eles. Cabe, aqui, um exemplo dessa justaposição:

Posteriormente à aula de Ciências, Português e Educação Física, seguindo o seu plano de aula e o objetivo nele proposto para *Matemática: exercitar a noção de subtração e tabuada*, a professoranda descreve: *"de volta à sala de aula, a professora prosseguirá: - Antes da Educação Física estávamos falando em animais vertebrados. A aranha é um animal vertebrado? - Não, é invertebrado. - Por isso ela não pertence a nenhuma classe dos vertebrados. Vocês querem continuar o joguinho da aranha que fizemos outro dia? - Sim. [que consiste no desenho de uma aranha envolvida por uma teia; cada setor da teia possui um círculo que representa uma casa; a teia possui dez setres e, portanto, dez casas] Cada grupo receberá uma folha com o joguinho e alguns feijões. No quadro são passados cálculos (um por vez), as crianças copiam, resolvem e conferem o resultado. Quem acertar permanece na saída [da teia de aranha], quem errar avança uma casa na direção da aranha. Ex.: 875 X 3; 3178 / 6" (P.E. 13)*

As integrações acabam, muitas vezes, como no plano exemplificado acima (quando a professoranda-estagiária precisa integrar, de qualquer maneira, o conteúdo da Matemática com o de Ciências), sendo forçadas e não conduzindo à finalidade principal desse procedimento pedagógico, qual seja, favorecer a compreensão dos conteúdos e de suas interrelações.

Mas, certas vezes as próprias professorandas-estagiárias sentem/compreendem o atrelamento ao modelo de integração e o forçar de situação a que ficam submetidas:

²⁰⁰ Ou mesmo de uma sociedade global(izada) na qual se verifica, cada vez mais, nas palavras de Torres-Santomé (1994), a internacionalização da vida econômica, política, social, cultural em dimensões entrelaçadas devido especialmente às influências das redes de informação e dos meios de comunicação. Ver, a esse respeito, a análise articulada a partir da leitura crítica da produção educacional da década de noventa, presente no primeiro capítulo desta tese.

"(...) eles cobram de nós a integração, né. Muitos conteúdos não tem como integrar. Não tem. Às vezes tu tá trabalhando matemática, cálculos, tu vai pra outro assunto que não tem nada a ver. Ai não tem... não há condições de integrar. E elas cobram isso de nós. Uma integração forçada, né. Alguns tu, alguns, beleza, tu consegue integrar. Assim, tu tá falando numa coisa, aí tipo, assim, os animais que eu trabalhei com eles, nossa, não tinha coisa melhor pra integrar. Sabe, pegava um textinho tinha um animal, já questionavam o que que era o animal."(P.E. 5)

A integração, nesse caso, parece funcionar como um “gancho” que puxa o conteúdo anteriormente estudado para o momento atual, relacionando-o ao que vem sendo tratado, mas sem se evidenciar uma correlação²⁰¹ entre ambos; apenas são reunidos numa relação superficial que o instrumento *textinho* suporta.

Apesar dos planos anunciarem uma história diária de cada aula, com início (abertura), desenvolvimento e final (encerramento), *retratam* atos e fatos vinculados a certa estabilidade, dando-me a impressão, servindo-me de uma metáfora, de que podem funcionar, pelo menos aos olhos das professorandas-estagiárias, mais como um retrato - pode-se, a esse respeito, fazer uma alusão às estórias em quadrinhos e uma referência ao pensamento figurativo, segundo Piaget (1979 a); Piaget & Inhelder (1981) onde essa idéia pode ser aclarada - do que como um filme vivido no cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental, cujo enredo pode ser transformado pelos atores nos processos educativos construídos.

Não obstante, em alguns planos de aula pode-se vislumbrar o processo de construção de possibilidades cognitivas/educativas, mesmo que aliado aos esquemas enunciados anteriormente que colocam os conteúdos matemáticos no *locus* desencadeado pelos de outras disciplinas. Um exemplo que faz realçar esse tipo de pensamento que se prende à pseudonecessidade de integrar de qualquer forma os conteúdos trabalhados, mas numa perspectiva que comporta uma dinâmica pedagógica que extrapola os limites das aulas convencionais, pode ser destacado do seguinte excerto. Importa explicar que, para efeito de concisão, resumi as categorias *desenvolvimento* de alguns planos de aula que seguem essa análise.

²⁰¹ Ou, dito de outro modo, uma assimilação recíproca, conforme propõe Piaget (1973 a)

Plano K - Segunda Série

A professora levará a turma de alunos até a igreja de São Pelegrino (próxima à escola) e os questionará em relação ao que há no seu interior, à réplica da Pietá de Michelângelo e às pinturas de Aldo Locatelli existentes nessa igreja, à sua arquitetura e ao relógio das flores. Após o passeio, retornarão à escola onde a professora perguntará aos alunos se há algum ponto turístico nos bairros onde moram, pedindo-lhes que digam como ele é. Pedir-lhes-á, então, que construam um texto que fale sobre os pontos turísticos dos bairros de Caxias do Sul, principalmente dos bairros onde moram. Em seguida, os alunos lerão suas produções. A professora solicitará que procurem quatro palavras nos textos por eles elaborados, separem as sílabas e escrevam o número de sílabas dessas palavras. A seguir, a professora comentará: *em Caxias do Sul tem vários pontos turísticos, no Brasil são milhares e onde está acontecendo a Copa [do mundo de Futebol] é um ponto turístico?* Pedirá, por fim, que as crianças se reúnam em grupos de quatro componentes e criem problemas relacionados à Copa. (P.E. 4; **Resumo meu**)

Apesar de serem revelados alguns equívocos de conceituação (no que se refere ao modo como foi descrito, não ficou claro se a professoranda-estagiária destacará que as obras existentes na igreja de São Pelegrino correspondem a pontos turísticos ou se a própria igreja o é, o que pode suscitar dificuldades de conceituação aos alunos; a França não é um ponto turístico (como é sugerido), mas tem muitos pontos turísticos), nota-se, nesse plano de aula, uma mobilidade cognitiva da P.E. 4 em direção a uma diferente maneira de intervir pedagogicamente, permitindo que as crianças construam e resolvam os problemas matemáticos a partir de uma situação. Pode-se observar, nas entrelinhas desse plano de aula, um espaço, antecipado pela professoranda, de construção de possíveis no contexto da sala de aula.

Ainda com relação aos planos integrados, em outras composições expressas nos planos aparecem porções de criatividade, quando se pode entrever, tendo-se em conta a tenra experiência docente das professorandas-estagiárias, a flexibilidade dos esquemas por elas utilizados que constituem o processo de construção de possibilidades, os quais podem ser ilustrados pelos exemplos elencados.

Plano K - Segunda Série

A partir de uma música (sobre o balão) essa será dramatizada. Com a utilização de balões, serão exercitados jogos recreativos e motores. A seguir serão feitas a leitura e a interpretação da letra da música, desenvolvendo-se atividades concenteres ao reconhecimento do número de sílabas e do plural e singular, de palavras presentes na música. Serão realizados também exercícios envolvendo o masculino e feminino e substantivos próprios e comuns de outras palavras. (P.E. 4; **Resumo meu**)

Plano C - Primeira Série

A professora iniciará a aula contando uma estória sobre As Festas Juninas. Após, fará um questionamento oral sobre a estória contada. Distribuirá folhas para as crianças e as orientará para que façam dobraduras que serão decoradas e montadas em um painel para a Festa de São João. Em seguida, a professora dividirá as crianças em quatro grupos de seis alunos. Cada grupo receberá um joguinho de montar palavras ilustradas. A professora proporá às crianças que procurem em revistas palavras com as letras já conhecidas e cole-as no caderno. (P.E. 6; **Resumo meu**)

Plano F - Terceira Série

A professoranda questionará os alunos sobre seus conhecimentos relativos à vegetação (diferentes tipos, influências do clima, características de nossa vegetação (mostrando cartazes). Perguntará se já viram um pinheiro e se sabem o que ele produz. Mostrará aos alunos que trouxe pinhão para a sala de aula e solicitará que a cozinheira da escola os cozinhe. Distribuirá um texto mimeografado sobre vegetação e pedirá que os alunos repondam perguntas a ele relacionadas. Indagará os alunos sobre: o que se comemora no mês de junho, qual é a estação do ano que temos nesse mês, as principais alimentações consumidas nas festas juninas, a planta que produz pinhão, a que tipo de vegetação o pinheiro pertence. Trará os pinhões cozidos para a sala de aula e os distribuirá aos alunos para os comerem um pouco antes do recreio²⁰². Contará as estórias dos três santos homenageados nas Festas Juninas. Solicitará que os alunos reúnam-se em duplas e formulem dois exercícios sobre os santos homenageados nessas festas. Mostrando novamente os cartazes da vegetação do estado do Rio Grande do Sul, perguntará em qual delas haveria a possibilidade de se fazer uma Festa Junina. Entregará, então, uma folha mimeografada, propondo aos alunos a análise da paisagem, da vegetação, das personagens, da decoração, do que está acontecendo na representação gráfica. Pedirá, então, que escrevam uma estória sobre uma Festa Junina. Em seguida, escreverá, no quadro negro, problemas, envolvendo operações de multiplicação e de divisão, utilizando os termos trabalhados durante a aula. Para finalizá-la, alunos e professoranda cantarão, juntos, a tabuada do 7. (P.E. 5; **Resumo meu**)

O enfoque no sentido procedural dos planos de aula a serem aplicados em situações concretas com sujeitos que são crianças reais pode permitir que as professorandas-estagiárias situem seus planejamentos no universo das transformações. Ainda que continuem centrando a integração nos conteúdos, o fazem de formas renovadas e, às vezes, singulares, o que sugere uma construção cognitiva, propiciando a constituição de possibilidades. Pode-se contemplar, nesses casos, um processo de inter-relação professoranda-estagiária - alunos onde tais sujeitos podem ter, desde o plano da antecipação da ação docente, uma participação efetiva na construção pedagógica.

²⁰² Em outro plano de aula, a professoranda planejou trabalhar hábitos de higiene alimentar a partir dos alimentos que geralmente são consumidos nas Festas Juninas. Após esse estudo os alunos e professoranda farão, segundo seu planejamento, um lanche coletivo quando deverão ser aplicados os conhecimentos construídos sobre esse assunto.

Resta investigar, com mais cuidado, os espaços destinados a esses sujeitos nas microinterações educativas em sala de aula do ponto de vista do planejamento das práticas docentes das professorandas-estagiárias, uma vez que muitas vezes esses são demarcados ainda nos planos de aula.

3.2.4 - Os lugares e os espaços de atuação da professora e dos alunos no planejamento pedagógico

Nesse tópico proponho verificar como, quando e onde os alunos e a professora aparecem como sujeitos nos planos de aula elaborados pelas professorandas-estagiárias. Interessa abordar como a eles se faz alusão ou como são diretamente mencionados nesses planejamentos.

Tomando em mãos os planos em análise, vislumbro, inicialmente, que a partir da definição da disciplina, do conteúdo e dos objetivos de cada tópico - uma vez que, apesar de serem tidos como integrados, a maioria deles apresenta seções bem delimitadas (como já vimos) - os alunos vão ocupar, nesses instrumentos, o espaço reservado à categoria *desenvolvimento* da aula.

Nesses *desenvolvimentos*, manifesta-se uma regularidade quanto ao fato de muitas professorandas-estagiárias descreverem e narrarem, passo a passo, os encaminhamentos a serem processados nos diferentes momentos da aula, ainda que no plano da antecipação de específica(s) possibilidade(s) educativa(s), estabelecendo, previamente, as condutas, reações, indagações e interpelações dos interlocutores envolvidos na relação pedagógica. Tais postulados podem ser lidos na ação educativa *planejada* através dos seguintes exemplos:

Exemplo 1

"A professora iniciará a aula, mostrando a seus alunos duas gravuras (lugar limpo e lugar poluído) e em seguida os questionará:

P - Que diferença vocês percebem entre esses dois ambientes?

R. A.²⁰³ - Um está limpo e o outro está sujo

P - Qual a diferença do rio entre uma figura e outra?

R.A. - Um está poluído, aparece lixo e peixes mortos. E no outro a água é bem clara, não tem lixo, tem peixes.

P - Qual a diferença das árvores?

²⁰³ Resposta do Aluno

R.A. - Numa existem árvores derrubadas e a outra as árvores estão verdes, tem passarinhos, etc.

P - Será que se plantarmos algum alimento em um ambiente poluído ele se desenvolverá saudavelmente? E se eu comer vai fazer mal?

R.A. - Sim, foi plantado num solo com muita sujeira e com certeza fará mal a minha saúde.

P - E se eu beber a água do rio poluído pode me fazer mal?

R.A. - Sim, pode trazer muitas doenças.

P - Qual dos dois ambientes é mais saudável para vivermos? Por quê?

R.A. - O ambiente limpo, pois no outro estamos sujeitos a adquirir várias doenças tanto do solo, da água e do ar.

P - Então o que devemos fazer para mantermos o ambiente saudável ideal para vivermos?

R.A. - Devemos cuidar das árvores, não jogar lixo no chão, nem nas águas, evitar queimadas, etc.

Em seguida a professora montará o texto com os alunos, de acordo com o questionamento seguindo o modelo abaixo." (Plano de Aula da P.E. 15)

Exemplo 2

"A professora iniciará a aula questionando os alunos:

P - Vocês já foram ao cinema?

R.A.

P - Vocês gostaram?

R.A.

P - Querem assistir uma historinha no cineminha?

R.A.

A professora contará a seguinte história para os alunos através do cineminha. (História da Margarida Branca). Após fará um questionamento:

P - Em que lugar era a casa onde a Margaridinha Branca dormia?

R.A - Embaixo da terra fértil

P - Quem bateu na porta da Margaridinha Branca?

R.A - A dona Chuva, o Senhor Sol e o Senhor Vento.

P - Por que a Margaridinha não deixava a Dona Chuva, o Senhor Sol e o Senhor Vento entrar?

R.A. - Porque ela não queria ficar toda molhada, nem despenteada e nem queimada.

P - Será que se a Margaridinha Branca ficasse muito tempo debaixo da terra fértil, sem a água da chuva, sem o vento que lhe dá o ar para respirar e sem sol, que lhe dá luz e calor, ela viveria? Por quê?

R.A. - Não, porque ela não conseguiria brotar e a semente acabaria morrendo.

P - E se fosse conosco, seres humanos, será que viveríamos sem água, ar, luz, calor e terra?

R.A. - Não

P - Se não houvesse água o que aconteceria com os seres vivos?

R.A. - Eles morreriam de sede, o solo ficaria seco não havendo produção de alimentos.

P - Caso não houvesse ar, o que aconteceria?

R.A. - Os seres vivos morreriam, porque eles necessitam de ar para respirar.

P - E se não tivesse solo?

R.A. - Não teríamos onde pisar e nem onde plantar os alimentos.

P - Se não houvesse luz e calor, o que aconteceria?

R.A. - Tudo seria congelado, morto e escuro, não haveria chuva (porque não haveria evaporação da água)

P - E, então, por que esses elementos são tão necessários para nossa sobrevivência?

R.A. - Porque eles são elementos básicos que formam o ambiente em que vivemos, sendo assim indispensáveis à nossa vida.

P - Vamos estudar um pouco mais sobre isso?

- R.A.

A professora entregará o texto e os exercícios mimeografados para os alunos e lerá com eles." (Plano de Aula da P.E. 9)

Exemplo 3

A professora iniciará a aula com o seguinte diálogo:

P - No passeio reparamos que existem diferenças entre o centro da cidade e o interior. Não é mesmo?

R.A. - Sim.

P - Alguém pode me citar exemplos?

R.A. - Sim, os animais, as ruas, etc.

P - Qual a diferença mais marcante?

R.A. - A tranquilidade das pessoas, o ar, etc.

P - Onde vocês moram existe alguém que coordena o andamento do bairro?

R.A. - O presidente do bairro

P - E lá em Ana Rech existe alguma pessoa que coordena o desenvolvimento?

R.A. - ... Sim

P - Qual o nome do cargo que essa pessoa ocupa?

R.A. - Subprefeito

P - Fazenda Souza faz parte do município? Mas ela não é um bairro. Então o que ela é?

R.A. - ... Sim, é um distrito

Como dificilmente algum aluno saberá que Fazenda Souza é um distrito e Ana Rech uma zona administrativa urbana, a professora fará a explicação da Constituição do Município.

O município é formado principalmente por bairros, distritos e zonas administrativas urbanas.

P - Alguém sabe a diferença?

R.A. - ... Não

P - Como vimos no passeio o município divide-se em zona urbana e zona rural. Então bairros são divisões do município onde quem fiscaliza é a prefeitura., por exemplo bairro Cruzeiro, bairro Bela Vista, etc. Já distrito é uma parte do município que pertence a zona rural e possui uma subprefeitura que é o local onde fica uma pessoa nomeada pelo prefeito para dirigir as atividades. São eles: Vila Seca, Vila Oliva, Criúva, Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí. E zona administrativa urbana, o que é?

R.A.

P - Vem a ser um distrito, também possui subprefeitura, só que pertence a zona urbana. São elas: Ana Rech, Galópolis, Forqueta e Desvio Rizzo.

Após a professora passar o texto no quadro. (Plano de Aula da P.E. 14)

Esse roteiro de perguntas e respostas, embora permita revelar uma tentativa de conceber o movimento interativo da dinâmica das relações educativas em sala de aula e de apontar para um diálogo reflexivo, pode conduzir a uma via de acesso a meios de manipular antecipadamente as situações de aprendizagem e de pensamento das crianças, como se fossem homogêneas e sem possibilidades de se diferenciarem (muito) do planejado. Compondo um possível processo narrativo e pontuando as respostas compatíveis a **uma** antecipação de possíveis, as professorandas-estagiárias parecem conceber um "script" (onde, algumas vezes, até mesmo os suspiros são registrados através de reticências!) que pode se transformar, nas ações das professorandas-estagiárias, em listas de atividades a serem rigorosamente trabalhadas do modo como foram programadas. Essas interlocuções tão metodicamente definidas

(presentes em grande quantidade de protocolos) dão indícios de como muitas professorandas-estagiárias utilizam as perguntas nos discursos em sala de aula com uma função transmissora. Mais uma vez se pode inferir a predominância do caráter informativo, confirmado ainda no que tange toda ação da professoranda corresponder a uma reação por parte das crianças.

No sentido para que apontam as falas planejadas (a serem ditas nas realidades personificadas nas diferentes turmas de alunos), não se prevêem, na escrita de muitos planos de aula, reflexões que excedam o âmbito da hermenêutica das aulas dialogadas e, conseqüentemente, as possibilidades de se instaurarem várias faces nos processos educativos, onde ocorram confrontos de pontos de vista que gerem conflitos cognitivos e necessidades de se pensar outras vezes ou de outros modos sobre os problemas colocados, a fim de se encontrar ou construir argumentos mais consistentes ou para defender as maneiras diversificadas de compreendê-los.

Talvez seja ousado interpretar dessa forma, mas parece, principalmente em relação ao terceiro protocolo mencionado, que as professorandas-estagiárias estão estudando e (re)aprendendo / (re)construindo certos conteúdos do currículo das séries iniciais quando planejam as aulas e, por isso, sentem a necessidade de especificarem todos os passos a serem trilhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. No entanto, constroem as intervenções de ambas as partes, professora - alunos, a partir de seus pontos de vista cognitivos. Assim, respondem às suas próprias indagações, assumindo-se, pelo menos nos planos, como possíveis alunos que dominariam os diversos conceitos abordados e que seguiriam, necessariamente, por esses percursos de pensamento anunciados, sem adentrarem por atalhos ou desvios, o que implicaria enveredar por caminhos sinuosos para a construção de diferentes ou novas alternativas.

Desse modo, na prática da relação pedagógica, ainda que diante de variados pontos de vista dos alunos, é bem possível que a tendência da professoranda-estagiária seja a de seguir pelo caminho projetado. Daí a necessidade de pesquisar se, na concretude das ações docentes, os planos de aula atuam como pontos de referência ou, realmente, como meios de transmissões de propostas aprendidas, ou seja, como roteiros normativos rígidos (o que será feito na seção seguinte, quando analisarei as práticas educativas das professorandas-estagiárias).

Vale mencionar que apenas uma entre as professorandas-estagiárias que participaram dessa pesquisa empírica expressou seu descontentamento em relação ao procedimento de estabelecer, no plano de aula, o percurso interlocutivo entre professora-alunos. Fala com pertinência à essa questão:

"(...) eu acho ridículo colocar todas os questionamentos que tu vai fazer, porque tu depende do aluno pra fazer os outros questionamentos. Eu procuro sempre dar valor à pergunta do aluno, mesmo que não tenha a ver, às vezes, e uma coisa, assim, que não, não tem nem coerência o que ele perguntou, mas vamos refletir, vamos parar e vamos refletir o quê que esse aluno quer, que o coleguinha disse."(P.E. 5)

Apesar de discordar da forma como os planos de aula são organizados e de, possivelmente, transgredi-la na sua prática, a P.E. 5 precisa, em situação de estágio supervisionado, elaborá-lo no formato e conteúdo determinados.

E quanto às demais atuações de professorandas-estagiárias: qual seria o espaço para a construção pedagógica a partir de conteúdos emergentes de situações que ocorrem em sala de aula? Qual seria a possibilidade de autonomia prevista? Enfim, haveria condições para a construção de possibilidades nas relações pedagógicas?

Tais questões podem ser exploradas mediante a análise de como as *realidades* dos alunos, em termos de *contextualização* dos conteúdos pedagógicos e das indagações dos mesmos (que implicam seus *estados cognitivos*), são trabalhadas em sala de aula. Para isto apresentarei, subsidiando essa investigação, em primeiro lugar, a fim de explicitar a diferenciação com os demais, um protocolo que revela uma positividade no processo de criação do plano de aula quando as professorandas-estagiárias reverterem alguns conteúdos da realidade experimentada pelos alunos e os seus modos de entendê-la em conteúdos curriculares; depois, mais dois protocolos elucidativos, a exemplo de muitos outros, que nos permitem lançar algumas interrogações quanto à efetiva articulação realidade-conteúdo-cognição.

A professora distribuirá a cada aluno da primeira série, no início da aula, crachás em forma de camisa onde constam os nomes dos alunos e um número para cada estudante. Apresentará, a seguir, um boneco representando Zagallo, o técnico da Seleção Brasileira. Dirá, então, que após um jogo da seleção, as camisas dos jogadores ficaram sujas e precisaram ser lavadas e que Zagallo está solicitando a ajuda dos alunos para pendurar as camisas no varal. A professora retirará do bolso do boneco uma ficha com dez perguntas. Cada aluno que acertar uma das perguntas poderá pendurar uma camisa da seleção no varal. Depois, a professora retirará também do bolso do boneco

um bilhete onde Zagallo solicita que as camisas sejam organizadas no varal. Através de uma aula dialogada, trabalhará os números vizinhos a partir dos números impressos nas camisas ordenadas no varal. Baseando-se nos crachás entregues no início da aula, a professora dirá um certo número e o aluno que o tiver no seu crachá virá até a frente da turma e chamará os números que são seus vizinhos. Os alunos que os possuem devem colocar-se ao lado desse aluno. Os demais alunos da turma deverão escrever as sequências dos números formados em folhas entregues pela professora. Esta fixará, no quadro negro, quatro cartazes, onde constam os seguintes versos:

"o número da minha camisa
do 8 e do 10 é vizinho.
Adivinha se puder:
eu sou o Ronaldinho"

"O meu nome é Taffarel
vencer a Copa é o que eu quero.
O número da minha camisa
é vizinho do número 0."

"O 19 é vizinho do meu número
e o 21 também é.
Sou o Bebeto e consigo
jogar muito com uma bola no pé."

"Sou Dunga, o capitão,
e jogo até quando chove.
Minha camisa possui o número
que é vizinho do 7 e do 9."

Caberá a cada aluno descobrir os números das camisas dos jogadores dos versos, formar as sequências dos números de cada verso e escrever as duas palavras que são rimadas em cada um deles. Serão desenvolvidas outras atividades sobre os números vizinhos. No momento seguinte da aula a professora trabalhará um texto, de título Goleada do Brasil, para fixação da letra G. Os alunos terão uma série de atividades a serem realizadas a partir do texto: leitura, compreensão, interpretação; encontrar palavras que tenham G e palavras que comecem por G, etc. . No final da aula os alunos serão divididos em quatro equipes e será proposto o jogo da trilha, dividido em vinte casas. Algumas das casas (quadrinhos), terá um ponto de interrogação. Nesse caso, será sorteada uma das fichas que estiver com a professora, cuja tarefa especificada deve se cumprida pelos alunos, os quais, se a resolverem corretamente, poderão avançar uma casa. Em outras casas, haverá dizeres relacionados ao assunto da aula (números vizinhos e letra G). Vencerá a equipe que primeiro fizer o GOL, ou seja, chegar ao final da trilha. (P.E. 8) - (Resumo meu)

Esse protocolo foi destacado porque se refere a um plano de aula elaborado, conjuntamente, por duas professorandas-estagiárias. O processo de criação desse instrumento, a partir de uma situação contextualizada à realidade dos alunos, resultou de um processo sócio-cognitivo, quando (há uma probabilidade grande para isso) foram levantadas hipóteses, articulados e confrontados pontos de vista, discutidas condições e possibilidades, etc. entre as professorandas-estagiárias que o organizaram. Sem a viabilidade de reproduzirem um modelo trabalhado no curso,

considerando o tema enfocado (Copa do Mundo), as professorandas-estagiárias propuseram, nesse plano, uma intervenção pedagógica onde esteve presente a criatividade e (por que não?) a originalidade e onde se pode alumiá vestígios de construção cognitiva de possíveis em plena atividade.

Em contrapartida, outros exemplos não expressam claramente esse trabalho intelectual das professorandas-estagiárias, mas ressaltam a importância por elas atribuída às informações e a preocupação manifesta com a verbalização. Vejamos:

Para reconhecer os órgãos dos sentidos, a professora iniciará a aula com uma brincadeira. Organizará grupos de 4 componentes, e passarão por vários testes. A professora entregará vários sacos plásticos, não transparentes, fechados, com vários materiais. Saco n.1 - terá uma abobrinha pequena; as crianças apalparão, tocarão, cheirarão, tentarão ouvir. Escreverão numa folha o que acharem. Nesse teste as crianças usarão o sentido tato. Saco n. 2 - terá um sabonete dentro de uma caixa. Apalparão, ouvirão, mas o sentido maior será o olfato. Também escreverão o que sentiram. Saco n. 3 - terá várias caixinhas de fósforos. Tentarão cheirar, sentir, tocar, ouvir. Usarão o sentido da audição. A professora distribuirá açúcar, e as crianças deverão provar, e escrever o que provaram. Usarão o sentido da gustação. Cada grupo terá oportunidade de tocar, cheirar, ouvir cada um dos sacos e provar o açúcar. Após, a professora questionará: O que havia no saco n. 1? R.A. - Como descobriram? - O que usaram para descobrir? O que havia no saco n. 2? Como descobriram? O que usaram para descobrir? (...) A professora falará: Tudo o que vocês usaram para descobrir os objetos, são os órgãos dos sentidos: ouvido, nariz, língua, pele, olhos. O cérebro comanda todos esses órgãos para funcionarem. O órgão do sentido da audição é o ouvido. O órgão do sentido da gustação é a língua, pois é na língua que sentimos o gosto. O órgão do sentido do olfato é o nariz. O órgão do sentido do tato é a pele. O órgão do sentido da visão é o olho. Após, a professora passará um texto no quadro, seguirá os passos da leitura (...) (P.E. 15)

A partir de uma técnica aprendida nas aulas de Ciências no curso na modalidade Normal - é citado como bibliografia no final do plano: *caderno de didática das Ciências, 3º magistério* - a professoranda-estagiária, possivelmente, transplanta uma situação enfocada ou experimentada no curso para a sua ação pedagógica com seus alunos. Apesar de se poder admitir que esta seja uma maneira agradável, interessante e participativa de se desenvolver o conteúdo "órgãos dos sentidos", está longe de ser original (muitos livros didáticos a descrevem). O modo como pauta sua explicação, especificando os órgãos dos sentidos e suas funções e destinando um texto (pronto e, por isso, sem vislumbrar a possibilidade de sua construção social pela turma) como complemento da atividade, permite divisar essa aula em dois focos: um, relativo ao primeiro momento, onde se pleiteia a ação das

crianças; o outro, concernente ao momento final, onde os alunos são colocados como ouvintes (platéia) da explicação da professoranda-estagiária (com o retorno à marcação dos papéis tradicionais de professor e de aluno).

Essa citação, assim como outras presentes nos planos de aula, possibilita indicar que, depois de terem aprendido uma estratégia que pode ser reproduzida, muitas professorandas-estagiárias, pelo menos ao que é dedutível, não discutiriam as justificativas das ações, mas agiriam formalmente conforme os procedimentos rotineiros (ou as exigências), acordando as técnicas aos modos habituais de administrar o processo educativo. A cultura profissional, assim, seria revisada, sem reflexões e críticas; apenas sendo consentida. Nesse sentido, convém questionar: estaria esse tipo de didática, que promove a transcrição de técnicas, a serviço da racionalidade instrumental? E aqui ressurgem a lembrança à tecnização da didática difundida na década de setenta! Essa modalidade de ensino, nos cursos de formação de professores no nível de magistério, estaria sendo revisitada?

Talvez seja por esse motivo que, quando algumas aulas nesses cursos deixam de cumprir essa função técnica, há professorandas-estagiárias que reclamam, provavelmente acostumadas/acomodadas a essa oferta, sobre a falta de eficácia do curso em fornecer subsídios de como *se deve* planejar e atuar na prática. Para exemplificar essa dedução, há um grande elenco de protocolos:

"Eu acho que falta... ah... coisas práticas no magistério, sabe. Me parece porque a teoria da prática é diferente. E a gente sabe que as pessoas, às vezes, mais aprendem com as experiências do que a teoria. Então, eu acho que falta isso bastante pro magistério, o concreto." (P.E. 1)

"Algumas professoras ensinavam umas técnicas bem legais e é isso que a gente precisa pra deixar a aula interessante." (P.E. 12)

São essas também as posições de duas professorandas-estagiárias ao serem indagadas a respeito do que elas pensa(va)m dos cursos na modalidade Normal que estavam terminando (uma vez que foram entrevistadas no penúltimo dia de seus estágios):

"Fraquíssimo, fraquíssimo. Assim, muita coisa que a gente aprende, a gente não aplica, e o que a gente aplica, a gente não aprende. Sabe, é uma... é o contrário, muita coisa eu aprendi lá dentro, sabe, e chegavam as supervisoras. Isso aqui tá

errado, tem que mudar, eu não quero assim. Te vira." No começo né, aí depois não. Aí a gente pegou aquela confiança, e a gente chegava na supervisora: "O que é que tá errado? Onde que eu tenho que mudar? O que é que eu tenho que mudar? Aí foi melhorando. Mas no curso, eu acho muito fraco (...) tu tem que aprender o que tu vai trabalhar com a criança. Como tu vai trabalhar situações concretas com a criança. E não pegar um polígrafo de quinze páginas e ficar lendo na aula, que era o que a gente fazia. Passar uma aula inteira lendo teoria pura e aquelas situações que acontecem na sala de aula tu não sabe lidar." (P.E. 3)

"(...) o curso, em si, ele é bom, só que deveria ter mais aulas práticas durante o curso. Deveria trabalhar mais diretamente com a criança, conhecer e fazer mais experiências em escolas, visitar escolas, ver a clientela em geral, pra tu não ter dificuldades depois." (P.E. 9)

As coisas práticas; as técnicas; as situações concretas, mescladas às necessidades de: *mais aprendem[r] com as experiências do que a teoria; deixar a aula interessante; aprender o que tu vai trabalhar com a criança; trabalhar mais diretamente com a criança; conhecer e fazer mais experiências em escolas, ver a clientela em geral, pra tu não ter dificuldades depois*, podem escrutinar possibilidades de se contemplar mudanças substanciais para as demandas dos cursos na modalidade Normal, mas podem também transitar para o caminho implicativo da técnica e da sua (costumeira) aliança com o pragmatismo que conduziria a um *saber fazer* sem, necessariamente, conceituação e tematização (conforme proposições cotejadas em Piaget (1978 b) focadas no Cap. II desta tese). Importa notar, na leitura a essas considerações, que a teoria aparece, do ponto de vista das professorandas-estagiárias, desarticulada da técnica como se esta não fosse atravessada por valores, normas e pela própria teoria. Parece que, para elas, o universo da teoria independentiza-se do universo da prática sem que se vislumbre a possibilidade de intersecção dos possíveis elos entre essas instâncias. A ambivalência teoria-prática soa, em alguns momentos, como uma antinomia nas vozes dessas professorandas.

Retomando e vasculhando um pouco mais a relação anteriormente coordenada (realidade-conteúdo-cognição), em outro plano de aula a P.E. 1 tenta estabelecer a ponte entre conteúdo e *realidade* (no sentido em que ora a considero: contextualização-estados cognitivos), mas, na sequência do planejamento, cai na armadilha do conteudismo sem forma cognitiva que o sustente. Enfoquemo-lo:

Em Estudos Sociais o conteúdo a ser abordado será Data Comemorativa "Nossa Senhora do Caravaggio" NN, tendo em vista o objetivo "reconhecer a data religiosa de Nossa Senhora do Caravaggio e sua importância. A professora iniciará a aula

questionando os alunos. - Vocês sabem por que é feriado terça-feira? - Por que é dia de Nossa Senhora de Caravaggio. - Vocês conhecem a história de Nossa Senhora de Caravaggio? - Então eu irei lhes contar. A professora contará a seguinte história Nossa Senhora de Caravaggio (...) Logo após a professora questionará: - Vocês gostaram da história? - Quem já a conhecia? - Quem já fez a procissão a nossa capela de Caravaggio? - Então agora a professora passará a história que contou no quadro e vocês copiarão, vamos lá? A seguir escreverá perguntas a serem respondidas pelos alunos com base na compreensão e interpretação do texto.

Em Português desenvolverá o conteúdo composição para atender ao objetivo elaborar uma composição (...)Feito isso questionará: - Vocês lembram o que Nossa Senhora pediu que Joaneta dissesse às pessoas?- Que rezassem, se convertessem e deixassem Deus entrar em suas vidas - Vocês acham que as pessoas, hoje em dia, fazem isso? - E vocês acreditam que essa história é verdadeira? - Então agora vocês irão escrever um pequeno texto sobre o que pensam a respeito dessa data. - Se acreditam ou não? - Se as pessoas vêm atendendo ao pedido da santa ou não? - Enfim tudo o que vocês pensam sobre essa festa. A professora distribuirá folhas para que os alunos realizem essa atividade.

Em Ensino Religioso a professoranda trabalhará o conteúdo painel de Nossa Senhora do Caravaggio, orientado pelo objetivo fazer o painel sobre Nossa Senhora do Caravaggio²⁰⁴ Depois da aula de Educação Física: (...) a professora questionará: - Vocês sentiram que quando resolvemos demonstrar nossos sentimentos parece que algo, torna tudo mais feliz e alegre. - Será que a amizade, não é uma forma de chegarmos a Deus? - Então o auxílio do próximo nos faz sentirmos uma satisfação, pois ajudando o próximo estamos ficando mais perto de Deus. - Hoje iremos trabalhar em grupo, faremos um Painel para Nossa Senhora, mas ela só se sentirá feliz se trabalharmos como amigos sem discriminar ninguém, vamos lá? A professora distribuirá os alunos em 5 grupos e cada grupo receberá um pedaço de papel pardo para que faça o painel. Após todos os grupos terminarem, todos os painéis serão juntados formando um só, que será exposto na sala de aula²⁰⁵. (P.E. 1)

As perguntas feitas inicialmente pela P.E. 1, tomadas como incentivo²⁰⁶ para engendrar o desenvolvimento da aula, assumiram um caráter introdutório para que a história (de Nossa Senhora do Caravaggio) fosse contada, quando se poderia, já no ponto de partida da ação pedagógica planejada, prever e conceder espaço para serem

²⁰⁴ Através dos registros dos conteúdos e objetivos desse plano de aula, fica clara a indefinição, por parte da estagiária, quanto ao que se constituem efetivamente os conceitos: atividade, conteúdo e objetivo no processo de planejamento. Isso, possivelmente, faz com que não consiga explicitar, no plano de aula, o porquê das atividades ou ao que visa a proposição dessas ações aos alunos.

²⁰⁵ Apesar de poderem ter sido trabalhadas as disciplinas de Ensino Religioso e de Educação Artística conjuntamente, é interessante notar que a professoranda não expressa, em seu plano de aula integrado, essa possibilidade. Ah, como esquecer: em cada tarde de aula, em conformidade com as orientações dadas no curso que essa estagiária realiza, devem ser trabalhadas quatro disciplinas. Como a professoranda planejou desenvolver conteúdos relativos a Estudos Sociais, Português, Educação Física e Ensino Religioso, a disciplina de Educação Artística pode ser dele descartada. Seria mesmo esse o motivo da falta de citação, ou a professoranda-estagiária não se deu conta dessa integração?

²⁰⁶ Esse termo, conforme expliquei, é adotado no curso Normal frequentado pela professoranda-estagiária autora desse plano de aula. Segundo orientações dadas no curso, a abertura da aula deve se dar com o incentivo, tida sua menção como obrigatória no processo inicial da aula registrada no plano de ensino.

melhor exploradas²⁰⁷ e mesmo norteadas pelas falas dos alunos para que expusessem suas experiências e questionamentos, o que permitiria reflexões e discussões que subsidiariam a construção textual a ser, posteriormente, solicitada pela professoranda-estagiária. Na medida em que esta conduz, brevemente, as perguntas para já introduzir as atividades, o seu ponto de vista parece prevalecer sobre os dos alunos. O jogo de incentivo para o desenrolar da aula é efetivado, mas sua qualidade, que se engenha nas interações entre os sujeitos em sala de aula, pelo menos nesse plano de ensino, fica diluída nas perguntas pontuais.

Ainda com relação à coalizão conteúdo-realidade do aluno e à possível carência de compreensão, por parte de muitas professorandas-estagiárias, de como se processa essa construção cognitiva, convém mencionar que, ao ser confrontada com a pergunta: *e por que é importante que eles saibam isso?* uma delas justifica:

"Como é que eles vão enfrentar a realidade? Será que simplesmente vai ser olhar pro 'outdoor' ali e não saber ler? Não é assim. Será que eles vão... multiplicação, divisão, as quatro operações é muito importante pra eles. Eu vou no mercado comprar dez cacetinhos, ãh... tenho cinquenta centavos, é dez centavos cada um. Quanto vai dar? Será que vai dar pra comprar os dez? Ou será que não? Eles precisam ter essa noção. Com relação a tempo também. Não é simplesmente saber que agora são dez horas, que amanhã vai ser... que amanhã também tem dez horas, mas sim que das dez horas de hoje até às dez de amanhã tem, eles passam por vinte e quatro horas. É diferente. Então, eles têm que ter... é importante trabalhar tudo. Se não fosse importante, eu acho que não estariam no mapeamento de uma escola." (P.E. 4)

Verifica-se, por um lado, a função pragmatista conferida aos motivos da abordagem, em condições educativas na sala de aula, dos conteúdos do mapeamento, cuja importância é acentuada em razão de suas relações efetivas com a realidade, o que permite contemplar a dimensão social do trabalho com os conteúdos curriculares. Por outro lado, transparece uma visão sincrética dessa professoranda-estagiária quanto a como os alunos os aprendem.

Os exemplos mencionados também deixam entrever como as relações educativas em sala de aula com as crianças, desde os seus planejamentos, estão

²⁰⁷ Questionando-se, em complementação às perguntas enunciadas, por exemplo: - Quem já ouviu falar do Santuário de Nossa Senhora do Caravággio? - Quem já foi até lá? - Onde ele fica situado? - O que existe nesse santuário? - O que as pessoas vão, geralmente, fazer lá? - Quem são as pessoas que vão visitar esse santuário? - Como elas vão até lá? - O que, possivelmente, elas esperam encontrar lá? - Por que, então, elas o visitam? - Quando começou esse costume de ir ao santuário de

centradas no ensino e não na aprendizagem, tendo em vista que, nos modos como são planejadas as intervenções pedagógicas, as informações vêm prevalecendo sobre os processos interativos de discussão. Nos planos de aula analisados, comumente, à professoranda-estagiária (e também às professoras titulares ao se colocarem como detentoras do velho monopólio do conhecimento trazido da tradição pedagógica!) compete ensinar numa denotação informativa e aos alunos, aprender, isto é, absorver / digerir as informações concentradas nos conteúdos - e, ao mesmo tempo, neles dispersas, uma vez que estes são, geralmente, trabalhados de maneira desarticulada (como podemos verificar nas análises concernentes à estrutura e funcionamento dos planos de aula, desenvolvidas nas seções anteriores) - É, possivelmente, esse processo educativo que vem realimentando, cotidianamente, a epistemologia empirista²⁰⁸ nas práticas escolares das séries iniciais do ensino fundamental. Convém, diante de uma afirmação tão incisiva, citar alguns protocolos que venham fundamentá-la:

Para identificar os principais serviços públicos, a professora [P.E. 1] iniciará a aula questionando os alunos: - Hoje aprenderemos uma matéria e ninguém melhor para apresentá-la do que o nosso amigo Skub, então vamos lá? - Oi, pessoal! - Como vão vocês? - Eu estava com saudades. - E vocês? - Hoje falarei a vocês sobre alguns serviços que existem nos bairros onde moramos, vamos lá? - Nos bairros existem alguns serviços chamados públicos, pois são oferecidos pelo governo à população. - O governo da cidade é responsável pelos serviços públicos. Ele contrata funcionários para fazer esses serviços. - Agora falarei a vocês, quais os principais serviços públicos. - A rede de água e esgoto, a energia elétrica, telefone, iluminação, conservação e limpeza, calçamento de rua, policiamento, coleta de lixo. - Na cidade também existem hospitais, escolas, teatros, bibliotecas, parques, postos de saúde e correios.. - Eu moro em um bairro aqui perto onde há alguns serviços públicos, quase todos, posto de saúde, asfalto, energia elétrica, água e esgoto, calçamento, telefone, coleta de lixo, escolas. - Em alguns bairros não há quase que nenhum desses serviços que são pagos por nós, ao comprarmos uma bala, irmos ao cinema, pois temos que pagar e uma parte desse dinheiro, vai para o governo, para que ele reverta em serviços públicos. - Levante o dedo quem mora em um bairro que não tem todos os serviços oferecidos à população. - Então agora leremos o texto página 33 do livro de Estudos Sociais e após faremos os exercícios página 43, vamos lá?

Esse monólogo de *Skub* - um agente externo à turma: uma visita ou um suposto mensageiro que vem trazer as informações corretas, verdadeiras, reais, legítimas para que os alunos as aprendam - só é interrompido quando ele pede que os alunos que moram em bairros que não oferecem todos os serviços públicos levantem

Nossa Senhora do Caravaggio? - Quando começou a se comemorar o dia de Nossa Senhora do Caravaggio em 26 de maio? - Por que foi construído aquele santuário?

o dedo (e é curioso notar que o bairro onde Skub mora é dotado de todos eles). Quais os bairros onde os alunos moram; quais os serviços públicos oferecidos e quais os não existentes nos bairros; por que tais bairros não os tem; que comparações podem ser feitas entre os bairros que tem certos serviços e os que não os tem; por que todos nós pagamos, indiretamente, por tais serviços; como pagamos; etc. ... são questões que poderiam se constituir em objeto de discussão em sala de aula. Por que não as prever no planejamento²⁰⁹? Essas possibilidades parecem ter ficado abjuradas, pois a opção (e a possibilidade) enunciada por *Skub* não consignou problematizá-las. Importaria, a propósito, sublinhar que tais questionamentos seriam, dentro do prisma sociológico da década de oitenta, pertinentes à atitude de desenvolvimento de uma educação crítica.

Porém, neste caso, contrariando as perspectivas de tal educação, o texto e os exercícios impressos no livro de Estudos Sociais vêm referendar as informações de Skub. Cabe aos alunos lerem-nos e responderem às atividades em conformidade com as solicitações do livro, afinal é possível que no imaginário (de caráter afetivo) e na lógica das crianças (e das professorandas?) inscreva-se a premissa / mensagem oculta: se o Skub e o livro estão dizendo isso, é porque é certo e verdadeiro, então não precisa questionar.

Chamou-me a atenção como as professorandas-estagiárias utilizam elementos ilustrativos / decorativos (como nesse protocolo)²¹⁰, que funcionam como incentivos nas aberturas das aulas planejadas, para, possivelmente, torná-las mais alegres e dinâmicas e como esse recurso vai se esgotando no decorrer do desenvolvimento da mesma, em função das ações docentes e das atividades propostas aos alunos. Eis outros exemplos:

"Abertura: Será apresentado aos alunos um dos personagens dos Looney Tones, o Piu-Piu, sendo que ela o fixará em um papel pardo e questionará os alunos da seguinte maneira: - Vocês sabem quem ele é? - O que ele faz? - O que vocês sabem sobre ele? Partindo para um debate em sala de aula, para que a professora possa avaliar o conhecimento dos alunos sobre o personagem. A seguir será solicitado que

²⁰⁸ Ver Becker (1994)

²⁰⁹ A maioria dos planos de aula analisados apresentaram-se bastante extensos (diria até quilométricos!), o que abarcaria a proposição de questões desse âmbito.

²¹⁰ É frequente a utilização, pelas professorandas-estagiárias, conforme consta nos planos de aula e nas próprias aulas observadas (que serão analisadas posteriormente) de fantoches, bonecos e personagens de desenhos de T.V. nas apresentações dos conteúdos (objetos de ensino).

os alunos escrevam em seus cadernos alguma coisa sobre Piu-Piu, iniciando assim o mural.

Desenvolvimento: Será distribuída uma folha mimeografada com um texto sobre a vida do homem na cidade [utilizando o personagem Piu-Piu]. Onde será feita leitura modelo, oral, após será feita interpretação oral do mesmo. Será passado exercícios no quadro sobre o texto, onde eles deverão resolver. A correção será feita individual e após oral por alguns alunos. Será distribuída uma folha mimeografada com exercícios de adição e subtração com unidade, dezena e centena [com contas já armadas], onde a correção será feita no quadro.

Fechamento: A professora irá propor que os alunos escrevam em uma folha o que eles acham da vida na cidade, o que acontece na cidade. Após farão a avaliação oral do seu comportamento e do seus colegas, com o auxílio da professora." (P.E. 13)

O que se anunciava como uma aula que poderia ser interessante (pelo menos do ponto de vista da P.E. 13) foi efetivando-se, já no segundo momento da aula projetada, como um processo que caracteriza um lugar comum (ou uma possibilidade trivial/ordinária) nas aulas das séries iniciais. Embora em algumas das tarefas descritas no desenvolvimento do plano de ensino - como: *Diga se gosta de morar na cidade. Por quê?* - bem como no seu fechamento - *escrevam em uma folha o que eles acham da vida na cidade* - sejam enfocados os conhecimentos / experiências dos alunos, no restante dele ficaram subsumidos em atividades repetitivas. Daí o caráter decorativo do fator de incentivo inicial: a aula, de um modo geral, continua tendo orientação empirista, onde a figura da professora é central no processo educativo.

No protocolo seguinte outro personagem entra em cena logo no início da jornada de aula:

"Abertura: Promoverei uma conversa com toda a turma indagando-os da seguinte forma: - Quais são as características do nosso amiguinho? [O Gatinho Sapeca] - O que é necessário para se ser tão saudável assim? - O que ele faz para ser tão bonito assim?... Sendo assim chegaremos na importância dos alimentos, da alimentação para nós.

Desenvolvimento: Com a turma concluindo que para se ser saudável necessitamos de uma boa alimentação, perguntarei a eles o que significa a expressão: "Boa alimentação!". - Será que é comer demais? - Então, o que devemos comer? - Como deve ser nossa alimentação? Ao concluirmos nossa conversa passarei no quadro um texto sobre alimentação, lerei primeiramente, após, alguns alunos. Com o texto darei ênfase onde diz que para termos uma vida saudável necessitamos de uma "alimentação equilibrada", sendo assim juntamente com os alunos faremos uma listagem de alimentos que eles consomem. Após dividirei a turma em 5 grupos (...) [cada grupo deverá formar um cardápio balanceado com os alimentos que estão escritos no quadro, para a refeição que lhe foi sorteada: café da manhã; lanche entre café e almoço; almoço; lanche da tarde; jantar. Dois representantes de cada grupo apresentarão à turma os cardápios elaborados, explicando e porquê da escolha dos alimentos especificados. Todos os cardápios apresentados serão escritos no quadro e copiados pelos turma.

Fechamento: Os alunos receberão uma folha mimeografada para produzirem um texto sobre "Boa Alimentação", respeitando as regras de ortografia e gramática vistas em aula."(P.E. 13)

É conveniente colocar que esse plano de aula foi elaborado para uma terceira série. Considerando as características das crianças dessa série, o *Gatinho Sapeca* seria um personagem adequado para o processo pedagógico proposto ou se estaria situando os alunos em um período de desenvolvimento cognitivo aquém de suas reais possibilidades, de modo a infantilizá-los mais do que a necessidade de sua realidade? (Na discussão articulada a partir da análise relativa às observações das aulas das professorandas-estagiárias, a ser realizada mais adiante, essa questão será retomada mediante a apresentação de novos protocolos).

Pode-se, ainda, por um ângulo da análise, indagar: as conclusões, tão rápida e brevemente, antecipadas pela P.E. 13 serão as mesmas dos alunos? Se essa professoranda-estagiária propõe uma aula dialogada para o exame, conjunto, da questão de estudo, por que, ao invés de fornecer um texto mimeografado, não o construir com os alunos?

Por outro ângulo, pode-se evidenciar, no entanto, um salto qualitativo nas tarefas solicitadas após a leitura e compreensão do texto: é quando os alunos são chamados a participarem, real e ativamente, das resoluções das mesmas. Porém, reprisando as cenas que já observei nas mais diferenciadas turmas de alunos com quem pude interagir (na minha história profissional), reflete-se uma interrogação persistente. A P.E. 13 teria levado em conta a realidade sócio-econômica dos seus alunos no momento de elaboração desse plano de aula, ou o teria organizado segundo sua ótica, olhando a turma com a lente de sua experiência? É provável que a segunda opção seja a mais razoável de ser apontada. No entanto, há maneiras singulares de se trabalhar com esse conteúdo, tendo em vista os contextos culturais de aprendizagem, ou seja, as diferenças regionais, locais e de posições no extrato social. - poder-se-ia, em função disso, por exemplo, avaliar os mesmos valores nutritivos de alimentos diferentes e se abordar os seus modos de aproveitamento e de enriquecimento na dieta alimentar - Mesmo derivada de uma hipótese especulativa, uma inferência, cuja probabilidade também é possível, sobressai-se: a postura auto-centrada (egocêntrica?) da P.E. 13 ao considerar a possibilidade, digamos, convencional de abordar esse

tópico de estudo sem se deixar, numa atitude de construção, conduzir por outros possíveis modos que poderiam surgir nas interações sociais (e econômicas e culturais nelas embutidas) que se processam em sala de aula, o que, por sua vez, poderia abrir novas possibilidades de desencadeamento do conteúdo planejado inauguradas pelas falas dos alunos.

Em outro exemplo, pode-se verificar a mesma posição ocupada por essa professoranda-estagiária e como as informações, usadas basicamente como seus instrumentos de trabalho, têm uma função mobilizadora na sua ação pedagógica.

Visando ao objetivo reconhecer o corpo humano, "a professora iniciará a aula com um diálogo: A casa onde moramos tem teto, paredes. Mas ela não ficaria de pé se não tivesse pilares, vigas e alicerces. Nós conseguimos enxergar os alicerces da casa? R.A. - Não. - Nosso corpo é assim também, só ficamos de pé graças aos nossos ossos e músculos, que funcionam como nossos alicerces. - Vamos montar um esqueleto? R.A. A seguir a professora dará um quebra-cabeças do esqueleto [mediante três pedaços de folhas com desenhos mimeografados, cada qual contendo uma parte do esqueleto humano, ou seja, um contendo o desenho da cabeça, outro do tronco e outro dos membros inferiores e superiores]. Após a professora falará: - Devemos cuidar do nosso corpo, e principalmente de nossa coluna vertebral, com uma postura correta ao andar, sentar, dormir, escrever. - O nosso corpo é dividido em 3 partes; cabeça, tronco e membros superiores e inferiores. - O conjunto de ossos chama-se esqueleto. A professora mostrará a figura do esqueleto humano e falará: - O nosso esqueleto possui 206 ossos. - Os nossos joelhos e cotovelos, dedos são articulações que funcionam como as dobradiças de uma porta. Vamos conhecer um pouco mais do nosso corpo? A professora distribuirá folha mimeografada com o texto. E seguirá os passos da leitura (...) ²¹¹ [Após a leitura do texto, a professoranda escreverá, no quadro, exercícios nos quais os alunos devem completar as lacunas de acordo com as frases escritas no texto]" (P.E. 3)

A P.E. 3 comunica-se, no nível do planejamento escrito, com os alunos utilizando termos - *pilares, vigas, alicerces, coluna vertebral* - como se fossem de domínio corrente de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Parece seguir tão fielmente a seqüência lógica da sua explanação que, em certa altura, quando trata da postura do corpo humano, não estabelece um intervalo de discussão para analisar qual seria mesmo a postura correta para andar, sentar, dormir, escrever? As perguntas que formula são, de modo geral, periféricas à questão em estudo e as

²¹¹ É importante destacar que, no final de cada plano de aula, as professorandas-estagiárias citam, provavelmente seguindo orientações das professoras dos cursos, a bibliografia. Em todos os planos analisados a bibliografia utilizada para a elaboração de cada um deles é citada. Esse dado é importante no sentido de revelar que as professorandas não organizam seus planos de maneira solitária, mas mantém uma interlocução com autores de livros didáticos, neles se baseando para construir o planejamento de suas intervenções educativas docentes.

respostas possíveis ficam sob a sua condução. No momento seguinte ao representado nesse protocolo, quando trabalhará, em *Educação Musical*, com a música *Ceuzinho*, objetivando: *cantar corretamente a música e demonstrar interesse e participação*, a condução das respostas dos alunos pela P.E. 3 fica ainda mais clara:

"(...) tem um lugar que o nosso corpo não pode ir. - Um lugar muito especial que só o espírito e a imaginação podem entrar. E nós, como temos muita imaginação, iremos também. - Fechem os olhos e imaginem um lugar fofo como algodão. - Qual é o lugar? - Posso ajudá-los? - O céu. A seguir a professora distribuirá uma folha mimeografada com a música (...)"

No que se refere ao tópico anteriormente enfocado, qual seja a relação entre conteúdo, neste caso informativo, e realidades dos alunos, cabe destacar que em nenhuma etapa da organização pedagógica, configurada neste plano de aula, os corpos dos alunos foram expressos como pontos de referência para o estudo. Mais uma vez enseja-se a epistemologia empirista: as informações seriam externas aos sujeitos cognoscentes e deveriam ser incorporadas (?) pelos mesmos. Os objetivos relativos a *interesse* e *participação* ficaram destacados no plano de aula, mas, possivelmente, serão camuflados na interação da aula dialogada que, concretamente, tem chances, a partir desse planejamento, de não abrir espaço ao lugar social ocupado pelo aluno em sala de aula.

O conceito de *participação* noticiado nos planos de aula merece uma atenção particular. Revendo o conjunto desses instrumentos (de trabalho pedagógico) que participam do universo desta análise qualitativa, pode-se evidenciar a carência de procedimentos que visem a atividades em pequenos grupos de alunos, com o intuito de acionar processos *co-operativos*, e à proposição de situações que solicitem a participação efetiva de todos os sujeitos nos grupos. A respeito da participação, alguns depoimentos de professorandas-estagiárias denunciam que a contemplação dessa questão é confundida com aulas práticas e voltadas à realidade dos alunos. O que mais se aproxima da participação dos alunos, na descrição dos planos, são as próprias aulas dialogadas (bastante frequentes neles) quando a professoranda-estagiária conduz um percurso interrogatório sobre um determinado assunto e os alunos, considerados enquanto mais um elemento da turma, devem responder, colocar questões, expor experiências, etc. *"Eles têm que falar para que eu possa saber se eles*

estão entendendo e ficar retomando com eles."(P.E. 3); "eu acho que é muito importante que a gente dê espaço pra que eles exponham o que eles pensam... dialogar a partir do que eu peço."(P.E. 5)

Esta análise converge às respostas á pergunta: *existe alguma relação que você estabeleça, e qual seria ela, entre o seu plano de aula e a aula realmente desenvolvida?* A P.E. 15 expõe:

'Eu fiz o possível para transmitir tudo o que eu tinha que passar, mas faltou apenas uma atividade para eu concluir.'

Nessa colocação é, novamente, contemplada a idéia do plano como modelo de lista de procedimentos a ser cumprida/executada.

Deslocando a análise para a questão alusiva à função do plano de aula (já abordada, mas que vale a pena retomar), a P.E. 11 corrobora esse posicionamento:

'Eu acho que é muito importante, porque eu quando dou uma aula, eu fico sempre olhando o plano de aula pra me guiar pra eu não me perder.'

Dos modos como foram assentadas as atuações das professorandas-estagiárias, as expressões dos alunos, no contexto discursivo, parecem ficar em segundo plano; pode-se circunstanciar as considerações do que e de como eles pensam, por extensão, também no mesmo âmbito.

Contudo, para estabelecer uma análise comparativa, passo a apresentar visões distintas acerca das declaradas anteriormente, que expõem à evidência o caráter tênue da determinação do planejamento educativo. Outras professorandas-estagiárias descrevem:

"Às vezes, a gente, a gente pensa assim: ah, preciso fazer um plano, vai ser assim. Não vai ser. Porque a criança pergunta alguma coisa que não, que é lá de outra coisa. Aí tu volta pra aquilo, tu explica. Ou senão eles te perguntam alguma coisa que... ela ouviu falar, ou que ela... Aí tu volta, se volta tu não vai deixar, ignorar o que ela tá falando, né. Tu volta e trabalha em cima disso. Às vezes, tu planeja uma coisa e tu diz assim: vai ser assim. E daí chega no dia e não é bem assim ou é diferente. Eu acho que o plano tá ali não, é pra ti ter como base, não é pra ti fazer ele inteiro, pra ti ter uma base, porque surgem contratempos, ou surgem questões que tu não tinha previsto. E daí, tu tem que... porque se tu disse: não, eles não vão fazer isso, tu não desenvolve." (P.E. 4)

"A gente pode aplicar tudo o que a gente previu, só que a gente teve que dar uma improvisada porque não ia dá tempo de fazer tudo, a gente teve que interagir mais."(P.E. 10)

"- Eu acredito que as minhas aulas, assim, eu procuro desenvolver elas da melhor maneira possível, da melhor maneira que eu acredito que os alunos vão conseguir compreender. Só que a gente sabe que há deficiência, às vezes, eu paro, né, pra pensar. 'Bá, naquela aula, eu podia ter feito diferente'. Mas isso a gente percebe depois que a gente vê a avaliação do aluno, porque a nossa avaliação não é sozinha. A gente precisa da avaliação do aluno, porque a gente tá trabalhando com ele. Então, a gente precisa da avaliação dele pra fazer a nossa avaliação. Então, às vezes, realmente, eu modifico a aula ãh,... modificaria a aula se eu tivesse que dar de novo, em relação a eles. Agora, o que eu percebo, também, é que os alunos estão muito acostumados com o tradicional, estão muito acostumados com o tradicional.

- Mesmo os alunos de terceira série?

- Mesmo os de terceira. Eu acredito que eles estão muito acostumados com o tradicional. Por exemplo, trabalhos em grupo que eu comecei a fazer, né. No início, era uma enorme dificuldade, porque eles até não queriam, sabe. Porque é uma coisa nova, ãh... uma música é uma coisa nova. Então, no início, eles se sentiam meio retraídos, né. Mas as outras professoras nunca faziam isso, porque que a gente tá fazendo?' Mas depois que eles perceberam que a gente consegue aprender da mesma forma, porque eles também têm um pouquinho desse preconceito, talvez porque os pais em casa se sentia meio, ãh... retraídos, né, uma estagiária é coisa diferente. 'Será que eles vão aprender cantando?' Então entra essa dificuldade." (P.E. 2)

Lançando um olhar retrospectivo, outra vez, à função do plano de aula, expressa-se o posicionamento:

"Eu acho que é importante a gente ter um roteiro pra seguir, pra não ficar meio perdida, assim, mas sempre levando em conta o que acontece, assim, hã..., tem que ser flexível, levar em conta o que as crianças falam, o que as crianças pensam." (P.E. 6)

O essencial dessas distinções é que as duas primeiras professorandas-estagiárias (P.E. 4; P.E. 10), provavelmente, traduzem o conceito de plano de aula como um "script"/exemplário que *deve* ser seguido/praticado, o que pode até vir a não acontecer devido às interrogações/interrupções das crianças. De outro modo, apesar do recorte temático e dos cortes de fluxo dos discursos das últimas professorandas-estagiárias (P.E. 2; P.E. 6), há a sustentação da idéia de que é preciso, constantemente, ponderar sobre os momentos de expressão das crianças, os quais se apresentam mutáveis nas interações educativas em sala de aula, que fazem com que os próprios planos de aula se modifiquem em função disso. Assim, os planos de aula abrir-se-iam nas interrelações pedagógicas a partir, especialmente, das perspectivas das crianças. (Esta abordagem será reprisada na análise das práticas pedagógicas das professorandas-estagiárias em seção por vir a ser explanada)

Contudo, muitas tarefas revelam, ratificando a interpretação relativa aos planos de aula como modelos, o quanto o ensino está auto-centrado sem abrir passagem à luz da reflexão (inclusive à dos alunos). As atividades elencadas em um dos planos de aula, abaixo protocoladas, são contundentes na demonstração dessa crítica.

"A professora distribuirá um texto aos alunos, de título *O Cachorrinho Samba*, e solicitará que realizem a leitura silenciosa e oral e a compreensão do texto através de exercícios onde devem completar lacunas e assinalar a alternativa correta entre várias, bem como distribuirá folhas mimeografadas com o desenho de uma prancha onde figure multiplicandos e multiplicador da tabuada por 7 para que os alunos completem com os produtos. Em seguida, proporá a seguinte atividade: **(Resumo meu)** "Resolva: 1) Um cachorrinho tem 4 irmãos. Quantos irmãos têm 7 cachorrinhos? 2) Uma cachorra tem 4 filhotes. Quantos filhotes têm 2 cachorras? 3) Um cachorro come 3 pratos de comida por dia. Quantos pratos de comida comem 7 cachorros?" (P.E. 14)

Pode-se perguntar - e as crianças também o poderiam fazer: será que, no primeiro problema, todos os outros cachorrinhos terão a mesma quantidade de irmãos, já que no enunciado do mesmo esse dado não aparece? Será que a segunda cachorra [cadela], sugerida no problema seguinte, terá a mesma quantidade de filhotes da primeira, uma vez que isso não foi dito literalmente? Será que todos os cachorros envolvidos no terceiro problema comem a mesma quantidade de comida diariamente e será que a porção de referência solicitada é a diária?²¹²

Essas indagações não querem significar a atitude de ater-se a detalhes, mas ressaltar que, em casos como esses (que apareceram em vários planos de aula), pode-se elaborar problemas, assim como outras tarefas, inferindo-se a existência de regras gerais que levariam, automática e pseudonecessariamente, todas as pessoas a pensarem de maneiras similares, sem necessitarem refletir sobre seus questionamentos. Ingênuo dedução! Os processos cognitivos podem estar abertos, mediante múltiplas interações dos sujeitos com as realidades, a mundos de possibilidades que fogem à determinação (da aula "dialogada" planejada).

Nessas circunstâncias, delimitadas pela visão (ou super-visão?) de uniformidade cognitiva dos alunos, parece ficar relegada a elaboração de intervenções pedagógicas da professoranda-estagiária como mediadora nas relações sujeitos-objetos de conhecimento no sentido de que essa possa articular os conteúdos das

tarefas (e dos desafios) aos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o que, supostamente, poderia ser a principal função da formulação dos planos de aula. Esses, ao contrário, têm exercido, freqüentemente (conforme mencionei), um papel burocrático voltado à exposição de conteúdos curriculares a serem aprendidos pelos alunos através do exercício de atividades que, tantas vezes, podem contribuir para obstruir as condições cognitivas para as aprendizagens, pois, sendo repetitivas, não requerem, sempre, a reflexão dos alunos sobre as mesmas²¹³. Para isto os pequenos grupos são, comumente, deixados em esferas secundárias e a preservação do todo (pseudo)homogêneo da turma é mantida. E a ideologia pedagógica implícita nesse processo? É ideologia: fica oculta, enganando, sucintamente, a peça dramatizada, cotidianamente, nas salas de aula do ensino fundamental.

Essa postura pedagógica pode refletir-se na proposição metodológica elaborada pela professoranda-estagiária e no seu modo de relacioná-la, consoante sua compreensão, ao processo de aprendizagem do aluno. Vejamos, mais uma vez, a pergunta *como é que os alunos precisam pensar para compreender esses conteúdos?* e as demandas que provoca:

"Gente... como é que eles precisam pensar... Fica difícil responder. Pensar... é que cada um pensa da sua maneira. Eu não sei. Cada um chega a uma conclusão diferente, passa por vários caminhos. Se a professora mostrar que dois mais dois é quatro, o aluno pode até dizer que dois mais dois é cinco, só que eu tenho que mostrar pra ele, pra ele poder entender. Por isso, a gente tem que levar o material concreto. Eu vou levar quatro canetas e vou ensinar eles a contar: um, dois, três quatro. O dois vem depois de um. O três vem depois do dois. Então, eles não vão poder me dizer que dois mais dois é cinco." (P.E. 4)

"- Tá. Ele lê uma pergunta. Tá. Ele não entendeu. Lê mais uma vez, tá. Eu digo bem assim pra eles: - tu lê e não entendeu, tu lê de novo. Ai tu não continuou entendendo, tu lê. Aos pouquinhos tu vai pegar. Às vezes uma palavra que passa despercebida, perdeu a frase. Eu acho assim, que é... eles têm que ler, têm que tentar, também que eles leiam uma vez. Se não entendeu eles já vêm perguntar: - ah, porque

²¹² Parece haver, nessa situação que engloba as três questões, um problema de necessidade lógica!

²¹³ Aqui cabe a alusão de que as professorandas-estagiárias também ficam passíveis desse modelo, pois, no transcorrer de seus estágios, ficam submetidas a uma rotina (enfadonha) de preparar planos e mais planos de aula repletos de atividades e de critérios exigidos heteronomamente (como poderemos constatar em protocolos a serem descritos a seguir). Esse trabalho (exaustivo) de escrever, transcrever, registrar... também ocuparia tanto tempo que as professorandas mal teriam condições objetivas de refletirem, antecipada e posteriormente, sobre seus processos pedagógicos junto às crianças, seres humanos concretos que vivem em seus tempos reais? Penso que é bem provável que essa resposta seja positiva e, admitindo-a, se poderia acreditar que os próprios desenvolvimentos cognitivos dessas professorandas ficariam (de)limitados pelas barreiras pseudonecessárias impostas nos cursos de formação.

eu não entendi, porque é difícil assim? Mas é normal, criança, né. Eu acho que é uma coisa..." (P.E.3)

Em outra ocasião, ao ser indagada sobre o *que os alunos precisam fazer para compreender os conteúdos* [pergunta já analisada anteriormente], a mesma P.E. 3 responde: *"eu acho que é o que o professor precisa fazer para os alunos compreenderem os conteúdos."* Em outro depoimento aparece:

"Eles têm que fazer uma série de atividades, também, que a gente passa geralmente atividades pra comprovar se eles entenderam ou não. Que nem atividades de interpretação é muito fácil, é só olhar no texto. Agora, atividades que precisa pensar, tu ter que comparar a realidade com o que tá escrito, será que é fácil? Parece, mas não é tão fácil pra eles. Eles já têm dificuldades, eles querem seguir o que... eles geralmente me perguntam 'profe, é assim ou não? Tá certo do jeito que eu escrevi?' Se o coleguinha coloca no início e ele coloca diferente, eles têm que ler, eles vão me dizer assim: 'profe, tá certo o meu ou tá certo o dele?' Na verdade muda as palavras, o que eles quiseram dizer foi a mesma coisa. Então muda, varia bastante." (P.E. 6)

Como mostram estes e aqueles protocolos, no contexto de atuações pedagógicas em sala de aula, ao professor cabe o lugar mais extensivo e, concomitantemente, delimitativo às ações dos alunos. Resgatando as palavras dos sujeitos entrevistados, pode-se verificar como a ação dos alunos é restrita ao desenvolvimento de atividades organizadas pelas professorandas-estagiárias, o que pode contribuir para o grau de dependência desses em relação aos consentimentos (de estar certo ou errado) destas²¹⁴. Especialmente a solução encontrada pela P.E. 4 para dar conta do questionamento feito e a precariedade teórica de seu discurso (assim como os das outras) permitem acentuar o descompromisso das práticas pedagógicas com as gestões cognitivas dos alunos²¹⁵ no sentido de contemplarem a mediação de

²¹⁴ A esse respeito vale a pena conferir Maraschin (1995) que aferiu que as hipóteses de construção de conhecimento de alunos no início do ano letivo da primeira série do ensino fundamental diferem das dos que a estão concluindo. Estes condicionam a possibilidade de terem aprendido ou não à avaliação da professora.

²¹⁵ Importa destacar que, conforme o aporte teórico piagetiano que é razoavelmente difundido nas escolas de formação de professores para as séries iniciais, é necessário, no processo de desenvolvimento de ações pedagógicas, partir do nível atual de assimilação da criança. Com isso não se almeja que esta apenas realize tarefas que a façam permanecer no nível (possivelmente concreto) em que se encontra, mas que a possibilitem alcançar um nível superior de operação. Apesar de pressupostos teóricos como estes poderem estar sendo trabalhados nos cursos na modalidade Normal, parece que, na prática cotidiana, não vêm sendo levados muito a sério.

processos cognitivos presentes nas aprendizagens²¹⁶. Esses preceitos educativos, na sua acepção prática, encontram substrato no estatuto epistemológico empirista que, confirmando outros protocolos, vem aparecendo com uma regularidade surpreendente.

Onde estaria, então, a dificuldade, relativa ao planejamento educativo, das professorandas-estagiárias para estabelecerem a ponte entre ensino/intervenções pedagógicas e desenvolvimento cognitivo dos alunos, o que as poderia fazer apelarem, tão reiteradamente, à transmissão e não à construção de conhecimentos?

As professorandas-estagiárias, apresentando uma unanimidade quanto a esse quesito, empenham-se em ressaltar que a maior dificuldade sentida em relação aos planos de aula não está na sua execução, ou seja, na sua aplicação na prática de ensino, nem no relacionamento com as crianças quando do exercício das ações docentes, mas sim na sua *elaboração*.

"Eu acho que é na elaboração que complica, porque tem que elaborar os objetivos, globalizar e fazer de acordo com a realidade dos alunos." (P.E. 8)

"Eu acho que tá no planejamento, assim, sabe. Passar pro papel. Passar pro papel é difícil. O fácil... o difícil não é chegar pro aluno e expor, praticar a aula não é difícil. E, com relação aos meus alunos, eles... se eu questionar, eles vão me responder. Agora, se eu não perguntar, eles vão responder o quê?"

- E por que você acha que a dificuldade está na elaboração do plano de aula?

- Ah, porque é difícil encaixar uma coisinha na outra. Não é simples, tudo não é tão simples assim. Às vezes, que nem assim, com relação a mim, eu, às vezes, tenho mais facilidade em fazer um plano do que outro. Eu levava, às vezes, quatro horas, cinco, pra fazer um plano de aula. Agora, eu levo meia hora, uma hora. Então, é a questão que tem que ter um ganchinho aqui, tem que pegar aquela palavrinha do texto pra tu poder dar uma noção nova. Coisas tão simples que pra mim era um bicho de sete cabeças." (P.E. 1)

Nessas respostas, a mesma dificuldade: a escrita do plano de aula. A ação de escrevê-lo solicita operações mentais²¹⁷ que precisam ser coordenadas e sistematizadas, tendo-se presente questões concernentes aos tópicos a serem descritos no planejamento, situações educativas, procedimentos pedagógicos, recursos, realidades dos alunos e tantos outros aspectos que, não raro, são solicitados nessa

²¹⁶ A propósito disso, cabe citar a pesquisa de Schuch (1994) que analisa, entre outros aspectos, como o planejamento [a execução e a avaliação] de situações de aprendizagem fica comedido a elementos concretos e externos ao aluno, o qual passa a ser, cognitivamente, pouco exigido.

²¹⁷ Por exemplo: de análise, síntese, reversibilidade, seriação, ordenação, classificação.

tarefa. Assim, para os comporem, as professorandas-estagiárias desencadeiam processos cognitivos (e dispendem energia do afã de escrever) que lhes exigem (muito) trabalho (esforço) intelectual. Como coordenar/integrar tais processos no plano de aula, se as etapas deste devem ser registradas tão fragmentadamente e se, por vezes, as professorandas-estagiárias necessitam concentrar-se na fatigante tarefa de es(trans)crever passos minuciosos a serem trilhados na interação pedagógica?

Tais considerações direcionam a crítica aos modelos estabelecidos nos cursos na modalidade Normal e fazem com que as professorandas-estagiárias, advertindo sobre os tipos de orientações que recebem, objetem em relação à missão burocrática que precisam assumir na elaboração dos planos de aula.

"Fica uma coisa mecânica. Eu acho que deveria ser mais simplificado esse plano, porque, às vezes, a gente gasta tanto tempo elaborando um plano, tanto tempo elaborando os questionamentos e tal... que é uma coisa que a gente chega na sala de aula e, às vezes, modifica, às vezes, sai coisas além. Então, eu sempre procurei fazer os meus planos assim, mesmo sabendo que tem que se fazer, colocar ali todos os questionamentos previsíveis que tu vai fazer (...) há todo um passos que a gente tem que seguir. Se fosse mais simplificado, a gente poderia ter mais tempo pra envolver mais a nossa aula, procurar mais material concreto. A gente fica na escrita, na escrita, na escrita e acaba faltando tempo pra esse tipo de coisa." (P.E. 6)

Segundo essa argumentação, existiriam tantas questões a serem observadas/consideradas na elaboração dos planos de aula que, pode-se inferir pela colocação enfocada, restaria pouco espaço/tempo para ensejar meios que possibilitem uma atenção maior ao aluno e às suas aprendizagens.

Os planejamentos prescritivos, que colocariam a professoranda-estagiária como mera gestora de tarefas, referenciar-se-iam na rotina escolar que aporta na cultura pedagógica. Nessa perspectiva, o peso da tradição / cultura a estaria curvando de modo a que não vislumbrasse alternativas e não enveredasse por novas possibilidades educativas? Estaria subjacente a esses planejamentos / práticas docentes as situações educativas experimentadas pela estagiária nas suas condições de aluna e de professoranda? Essas interrogações não pertencem ao âmbito de investigação dessa pesquisa, mas, acredito, seria imprudente descartá-las²¹⁸.

²¹⁸ Para iluminar futuras discussões em torno desse tema, convém abrir um parêntesis e mencionar a pesquisa desenvolvida por Diskin (1995) que objetivou analisar elementos formadores das idéias dos professores. Aferiu, através dela, os seguintes resultados, por ordem de influência: como primeiro

Problematizando a condição de se eleger, historicamente, um mesmo modelo educativo, acredito que não é por descaso à necessidade de transformação da realidade educacional que tantas professorandas-estagiárias, como as suas falas levam-me a suspeitar, compartilham uma postura empirista, mas, em um cenário de reproduções em que pesem as suas reais dificuldades (também cognitivas) para extrapolá-lo, é, provavelmente, devido às exigências que lhes são impostas: há um currículo a ser cumprido; os planos de ensino a serem entregues no setor pedagógico da escola, segundo as orientações desta; as avaliações e notas a serem registradas; os diários de classe a serem, corretamente, preenchidos... enfim, a heteronomia pedagógica guiando os passos docentes dessas professorandas.

Com tantas prescrições às condutas, talvez sobre poucas oportunidades para a professoranda-estagiária gerenciar o seu processo e o seu trabalho educativos de maneira inventiva, participativa, cooperativa e, sobretudo, autônoma. Quando as professorandas-estagiárias fazem as declarações: "*O estágio é uma coisa, depois, como professora, é diferente*" (P.E. 2) ou "*Depois, como professora, eu vou fazer como eu quiser*" (P.E. 3) essas podem significar a necessidade de libertação das amarras das convenções de ensino sentida pelas mesmas que, frente ao direito de interdição exercido pelas professoras e supervisoras de estágio ou pelas professoras titulares das turmas com as quais realizam os seus estágios, vêem-se presas às orientações, respectivamente, dos cursos e das escolas. Vários protocolos descritos depõem a favor dessa análise; citarei apenas mais dois exemplos que, pela força

elemento influenciador apontado pelos próprios professores apareceu a experiência docente; em segundo lugar, a experiência com o ensino enquanto aluno; terceiro: leitura de bibliografia específica; quarto: o curso na modalidade Normal e, em quinto lugar, as disciplinas cursadas na licenciatura. Apesar da pesquisa demonstrar a relativização da influência do curso de habilitação para o magistério, reconfigura, como Nóvoa (1992) coloca, a atribuição de um estatuto ao saber da experiência, tanto construída na prática docente, na qual o professor também se forma, como nas situações como aluno e professorando. Relacionando os dois primeiros elementos discriminados nessa pesquisa, e tendo-se em conta que a experiência docente implica a prática de ensino no estágio supervisionado, poder-se-ia dizer que os professores, de um modo geral, ensinam como foram ensinados não só no curso na modalidade Normal, senão em todo o processo educativo pelo qual transitaram. Dentro dessa mesma vertente de estudos Borges (1994) aborda a viabilidade de se desmistificar o peso atribuído à formação acadêmica, especialmente em cursos de habilitação profissional, como única referência de saber, pois há outros aspectos que também determinam a formação docente. Rolim (1995), seguindo essa argumentação, investiga quais os rituais e gestuais impõem-se como modelos silenciosos na formação de professores.

expressiva das falas, comunicam mais do que pensamentos; estes são entrelaçados a dúvidas, contrariedades, constrangimentos e até à indignação:

"Tem professoras que dizem 'façam isso', a gente fica perdida e, às vezes, acaba pegando o caminho errado pra fazer aquilo. E fica toda aquela... aquela deficiência, né."(P.E. 7)

"(...) Mas tem professor que se baseia nisso de não entregar coisas prontas, pra ti chegar e dizer assim: 'ó, eu quero isso e vocês vão procurar' E, depois, sabe, chega na hora,: 'não era isso que eu queria'. E não especifica, sabe. Como se dissesse 'eu tô tirando o corpo fora'. (...) também eu detestei aqueles comentários de professor que dizia: 'aquelas gurias do estágio não sabem nada (...) porque no estágio vocês vão ver'. Eu achava ridículo isso, porque tu já tá sob pressão, porque tu tá sendo observada, aí chega uma pessoa e diz pra ti, vai te dizer o terceiro ano inteiro, que 'no estágio tu vai ver, porque no estágio tu vai ser retirada, porque...'. Que nem uma professora me disse: 'se tu não fizer como eu te disser, se tu for minha estagiária, tu não vai passar.'(...)"(P.E. 1)

É útil sublinhar que há casos também em que a professoranda-estagiária confronta-se coagida a empreender a reprodução de encaminhamentos pedagógicos já percorridos (em outras turmas; em outros anos letivos) e, por vezes, avessa à essa idéia, sente-se desafiada a alçar novos significados para a sua intervenção como docente (no caso específico a ser citado, em relação aos conteúdos escolares de modo a contextualizá-los à realidade experimentada pelos alunos). Esses, poder-se-ia chamar, atos de rebeldia, frente à essa tradição que insiste em conservar ritos pedagógicos, podem render resultados que aportam na construção de alternativas/possibilidades. Ao ser interpelada pela professora titular a respeito da alteração de conteúdo proposto pela P.E. 5, esta reclama:

"(...) teve a Semana Municipal do Trânsito que eu queria trabalhar, eu fiz uma aula excelente, sabe. Eu tinha adorado. Eu consegui envolver muitas... ãh... com Matemática, Educação Física, Educação Artística, um monte de coisas. Achei excelente a minha aula. Aí eu mostrei pra minha titular e ela me perguntou assim: 'bá, mas esse conteúdo não está no mapeamento, tu tem que dar isso?' Aí eu fiquei, assim, decepcionada, né, porque eu achei que era uma coisa que tava tão exposto, que era uma coisa que os alunos têm tanto interesse, que eu achei que fosse interessante (...) E foi assim, de tanto interesse, porque eu só falei... ãh... uma aula antes: 'o que vocês encontrarem em jornais e revistas sobre o trânsito, tragam na próxima aula.'. Eles vieram com um monte de coisas, com um monte de coisa. Aí eu mostrei pra ela que o interesse dos alunos era... que havia um interesse dos alunos. E até a supervisão da escola também viu isso e era um conteúdo de quarto bimestre. Mas porque não trabalhar o Estudos Sociais antes."

Através dessas exposições, tem-se condições de deduzir que não apenas os planos de aula, mas, por extensão, as próprias aulas deles derivadas²¹⁹ parecem ficar impelidas, em uma instância, aos contornos assumidos pelos campos de poder, tantas vezes implícitos e tacitamente aceitos, presentes nas relações professoranda-supervisora-professora titular, e, em outra instância, às pseudonecessidades realimentadas no fazer pedagógico, quando essas situações não são problematizadas, refletidas e colocadas à mercê de fomentar a atualização de possíveis maneiras de transformá-las.

Contudo, pode-se pensar, impulsionados por uma conclusão apressada, que esses planos de aula incipientes (e as aulas que suscitam) sejam decorrentes, por um lado, da formação provisória nos cursos na modalidade Normal, e por outro, da tenra experiência docente que as professorandas-estagiárias vêm construindo no curto espaço de atuação por elas conduzido. No entanto, não se pode deixar de acentuar que todos os planos de aula (assim como pelo menos algumas das práticas pedagógicas das professorandas-estagiárias) são acompanhados e orientados diretamente pelas professoras-supervisoras de estágio²²⁰ que, por isso, têm uma parcela de convivência e de *co-responsabilidade* quanto aos direcionamentos, em termos de planejamento, execução e avaliação, nas aulas desenvolvidas pelas professorandas-estagiárias junto às crianças que freqüentam as séries iniciais do ensino fundamental. E há que se considerar a relevância desse nível de ensino, patamar do processo de escolarização²²¹.

²¹⁹ Suscetíveis, até o momento, a inferências mediante antecipações, uma vez que ainda não foram submetidas à análise.

²²⁰ Aparecem, entre os objetivos elencados para um dos cursos na modalidade Normal participantes desta pesquisa: "*assessorar os alunos estagiários de forma sistemática, proporcionando-lhes maior segurança em seu trabalho; corrigir o planejamento regularmente, orientando os procedimentos mais adequados* (neste sentido, a avaliação desse objetivo será satisfatória se: *forem corrigidos os planos e efetivamente orientados os estagiários*); *permitir à estagiária análise de seu desempenho e consequente resolução das dificuldades surgidas; auxiliar, em todos os aspectos, as alunas estagiárias para a conclusão com êxito do trabalho docente*. No processo de avaliação do Estágio Supervisionado, entre os itens apontados para essa sistemática, é registrado: "*observação, correção e acompanhamento do planejamento didático-pedagógico com registro*."

²²¹ Convém fazer uma menção ao número de crianças atendidas, semestralmente, por estagiárias de cursos na modalidade Normal; cada estagiária transforma-se em professora de, em média, vinte e cinco crianças. Multiplicando-se esse número pelo número de estagiárias e pelo número de cursos na modalidade Normal existentes em cada cidade brasileira que os oferece, teremos um produto surpreendentemente alto que quantifica as crianças que usufruem ou ficam à mercê de práticas pedagógicas supervisionadas para fins de estágio. Essa pesquisa, além de pertinente a uma análise crítica mais fundamentada, seria necessária para sublinhar a importância de investigações mais

Tangenciando a responsabilidade social do trabalho docente, pertinente também às professoras-formadoras de profissionais da educação para as séries iniciais, algumas professorandas-estagiárias expõem as próprias aulas desenvolvidas nos cursos na modalidade Normal como alvos de críticas. Citarei apenas um dos depoimentos para exemplificar:

'(...) eles sempre pedem pra nós ter dinâmica, ter isso, ter aquilo e eles não fazem nada disso. Infelizmente é assim. Eles expõem: 'Façam assim. Siga assim.' Mas eu acho que assim como nós de professores de primeira a quarta, a gente tem que mostrar como se fosse um exemplo. Eu acho que os professores do magistério deveriam fazer a mesma coisa com relação a nós, porque a gente segue um exemplo, né. Se a minha professora foi bastante crítica, eu posso ser, eu tenho como ser. Agora, se ela simplesmente diz: 'seja crítica'. Ah! Como é que vou ser crítica, se eu não tenho o que seguir? Se eu não tenho... fica difícil.' (P.E. 1)

Essa referência coloca à prova a necessidade de reflexão a ser gerenciada nos cursos na modalidade Normal; diante dela, já não se pode ocultar o descompasso entre a teorização e os processos pedagógicos experimentados pelas professorandas nesses cursos (tais proposições serão recobradas no tópico referente a "Um Olhar Crítico aos Cursos na modalidade Normal" e nas considerações finais desta tese para serem melhor explicitadas; por ora cabe apenas essa menção).

A análise (talvez se possa admitir) minuciosa ou (sem desejar) exaustiva dos planos de aula é, a meu ver, relevante, porque é trazendo consigo esses instrumentos de trabalho e a lógica neles embutida, a qual revela, como disse, *padrões demarcados* (em termos de estruturação, funcionamento dos elementos neles contidos e concernente ao espaço de atuação permitido ao professor e ao aluno) ainda no decorrer da formação profissional, que as professorandas-estagiárias entram em sala de aula para desenvolverem a função (ou o ofício) profissional para a qual são preparadas nos cursos na modalidade Normal.

Proponho-me, no tópico seguinte, a realizar a análise crítica de como as maneiras de conduzir os planejamentos, anteriormente descritas, podem elucidar as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Antes de prosseguir, vejo, porém, a necessidade de destacar os principais aspectos até então verificados mediante os

sérias em relação a esse fenômeno. Nos limites da atual pesquisa esse levantamento não será feito, mas fica a sugestão.

procedimentos de coleta de dados abordados: os planos de aula e a primeira fase das entrevistas²²². A partir dessa análise qualitativa, pode-se buscar as regularidades dos aspectos nela enfocados, discriminando-os quantitativamente, para que possamos ter uma perspectiva de conjunto dos modos de organização (estrutura), elaboração (funcionamento) e dinâmica (interação / interlocução) conferidos aos planos de aula das professorandas-estagiárias.

3.2.5 - No mediano dos planos de aula: as convergências pontuais

Pelas considerações tecidas no corpo da análise dos dados (apresentados ainda parcialmente, tendo em vista as seções seguintes a serem desenvolvidas), os quais permitiram constituir alguns indicadores, no âmbito desta seção pode-se, em um momento, discriminar e elencar algumas regularidades evidenciadas nas manifestações de condutas de planejamento pedagógico de professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal que bloqueariam, ou que abririam perspectivas de trabalho com os possíveis ou mesmo que poderiam abri-las, mas que as acabam fechando, a fim de se tentar projetar tais indicadores, por reflexionamentos, e aportá-los em alguns conceitos teóricos.

De outro modo, no momento imediatamente seguinte ao elenco de regularidades evidenciadas em cada instância analisada, pode-se mapear a frequência com que são encontradas.

1 - PLANOS DE AULA:

A) ESTRUTURAÇÃO

a) A topografia relativa à organização e à apresentação seguem um padrão demarcado concernente a um modelo onde figura a disposição de categorias fixas e compartimentadas: disciplina, objetivo, conteúdo, procedimentos, avaliação;

b) Falta de clareza na definição dos tópicos do planejamento, apresentando-se ora objetivos e atividades tratados como conteúdos, ora expressando-se objetivos confundidos com atividades devido, possivelmente, a intenções não tematizadas;

²²² Ver Anexo 2

c) Os objetivos, geralmente, são expressos com verbos pré-fixados e não especificam o que a P.E. almeja que os alunos construam/desenvolvam através das interações com os conteúdos (por que e para que aprendê-los) e das resoluções das tarefas propostas (o propósito das atividades);

d) Os conteúdos são determinados em instâncias exógenas à sala de aula (mapeamentos, conteúdos programáticos) e são garantidos através do desenvolvimento de atividades que revelam pouca preocupação com a articulação de situações pedagógicas, orientadas por objetivos tematizados, voltadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno;

e) As funções dos planos de aula são restritas à preparação da ação pedagógica;

Quantificando os resultados aferidos, temos os indicadores evidenciados distribuídos, por aproximação, nas seguintes proporções:

GRÁFICO A



É notória a quantidade de planos de aula que apresentam as características demarcadas que, deduz-se, podem bloquear a construção de possibilidades pedagógicas no plano das antecipações previstas para as práticas efetivas em sala de aula, seja pela padronização (a); ou pela indefinição (b); desorientação (c); heteronomia (d) e pragmatismo (e) manifestos nesses instrumentos de trabalho pedagógico.

B) RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS NELES CONTIDOS

- a)** Evidenciou-se uma linearidade nos modos como as relações entre os elementos são propostas;
- b)** Os objetivos apresentam-se incomunicáveis entre si e entre os conteúdos de cada disciplina elencada;
- c)** Para o desenrolar do plano de aula utiliza-se, freqüentemente, incentivos com uma denotação de motivação extrínseca;
- d)** Os conteúdos de ensino aparecem como centro do processo educativo, mas suas funções não são aclaradas pelas P.E.s, sendo dissociados, desde o planejamento educativo, das formas cognitivas necessárias para os sujeitos construí-los;
- e)** A condição para a compreensão dos conteúdos é correlacionada pelas P.E.s ao interesse, atenção e participação dos alunos que precisam, segundo elas, repeti-los e exercitá-los;
- f)** Mesmo quando as P.E.s justificam a importância de aprendizagem dos conteúdos pela necessidade de relação entre esses e as realidades dos alunos, tendo em vista que devem ter significado para as suas vidas, não explicitam uma compreensão do processo de aprendizagem;
- g)** A determinação de produzirem planos de aula integrados, quando a integração é articulada por vias exógenas às construções cognitivas das P.E.s, pode fazer com que estas conjuguem apenas conteúdos elencados nos programas de ensino (que, de modo geral, apresentam feição concreta e observável), juntando ou justapondo pedaços de matéria numa relação superficial que funciona como um “gancho” que puxa o conteúdo anteriormente abordado, relacionando-o ao que vem sendo tratado;
- h)** As integrações propostas nos planos de aula apresentam roteiros educativos similares e estáveis, amarrados, geralmente, pela produção textual ou pela escrita, leitura, compreensão e interpretação de texto que versa sobre assunto abordado na disciplina que o antecede;
- i)** A função dos planos de aula integrados não é arrolada pelas P.E.s na perspectiva de favorecer a construção cognitiva dos alunos;

Categorizando as frequências das manifestações dos indicadores imediatamente referidos, temos um gráfico que pode ser assim representado:

GRÁFICO B



Mais uma vez as regularidades saltam à evidência e autorizam inferir que a linearidade (a); a disciplinaridade (b); a motivação extrínseca (c); o conteudismo (d); a repetição (e); a incompreensão dos processos de aprendizagem (f); as integrações justapostas (g); a similaridade dos roteiros educativos (h); a despreocupação com a construção cognitiva (i) podem suscitar espaços herméticos e, possivelmente, cíclicos no planejamento das intervenções educativas, o que, por sua vez, pode desfavorecer a construção de possibilidades pedagógicas.

C) ESPAÇOS OCUPADOS PELA PROFESSORA E PELOS ALUNOS

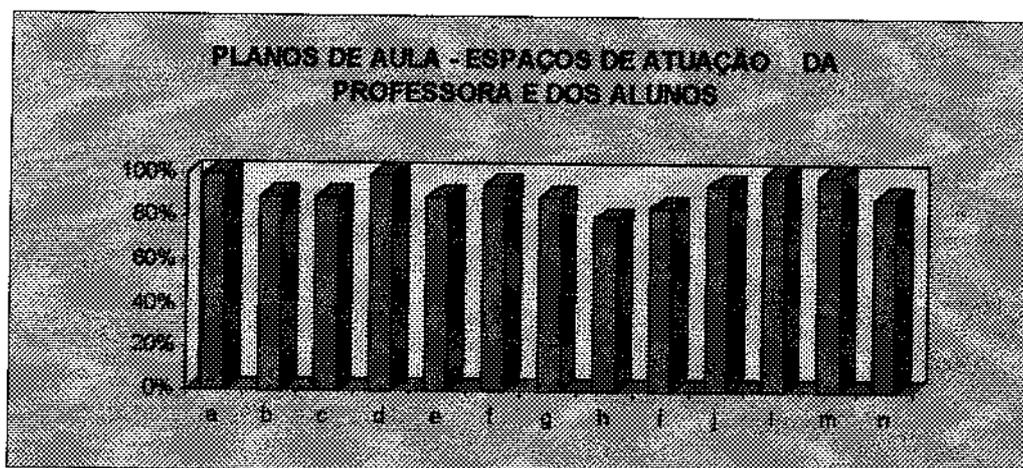
a) Os alunos são destacados, na escrita dos planos de aula, na categoria *desenvolvimento*, não considerando seus processos cognitivos desde a formulação dos objetivos propostos para as aulas;

b) São estabelecidos percursos interlocutivos da relação pedagógica, compondo um possível processo narrativo mediante um roteiro de perguntas e de respostas de modo a especificar, passo a passo, os encaminhamentos a serem processados e pautar, previamente, as condutas, indagações e interpelações dos interlocutores, pontuando as respostas compatíveis a uma antecipação de possíveis. Assim, as P.E.s constroem as intervenções de ambas as partes, professora e alunos, a partir de seus pontos de vista cognitivos, respondendo às próprias indagações, assumindo-se, possivelmente, como alunos que dominariam os diversos conceitos enfocados e que seguiriam pelos processos de pensamentos anunciados;

- c) As aulas expositivas e dialogadas aparecem como tônica dos planos de aula, sendo neles constituídas por perguntas que comportam uma função informativa-transmissora orientada à condução de respostas conformes aos objetivos especificados nos planejamentos, sem preverem momentos de expressão, reflexões, interrogações, conflitos, confrontos de pontos de vista dos alunos;
- d) O ato de ensinar está aliado à função informativa relacionada à verbalização e à seqüência lógica da explanação; e o de aprender, a absorver as informações contidas nos conteúdos sem se atentar à mediação dos processos cognitivos presentes na aprendizagem;
- e) Para a articulação realidade - conteúdo contextualizado - estado cognitivo corresponde uma visão sincrética por parte das P.E.s de como os alunos aprendem;
- f) Falta de relacionamento dos conteúdos das tarefas propostas pelas P.E.s aos desenvolvimentos cognitivos dos alunos, o que sugere a tendência de apelarem a uma certa homogeneidade nas maneiras de pensar dos alunos;
- g) As ações dos alunos, do ponto de vista das P.E.s, são restritas ao desenvolvimento de atividades organizadas por estas;
- h) Evidenciou-se carência de atividades em pequenos grupos, objetivando favorecer processos *co-operativos*;
- i) Os elementos ilustrativos-decorativos utilizados no início do desenvolvimento dos planos de aula como incentivos logo deslizam para atividades rotineiras e repetitivas;
- j) As P.E.s reclamam sobre a falta de eficiência dos cursos na modalidade Normal no fornecimento de subsídios (técnicos) de como se deve planejar e atuar na prática;
- l) Para as P.E.s a teoria aparece desarticulada da técnica e da prática;
- m) As P.E.s apontam suas dificuldades na elaboração dos planos de aula os quais, segundo elas, assumem uma função burocrática e prescritiva;
- n) As P.E.s sentem-se presas às orientações e às exigências impostas nos cursos na modalidade Normal, o que propiciaria que encontrassem dificuldades em gerenciarem os processos educativos de forma inventiva;

Contemplando os mesmos indicadores de forma quantitativa, temos:

GRÁFICO C



Dos indicadores: especificação prévia do lugar do aluno (a) e das interlocuções (b); aulas expositivas e dialogadas com perguntas informativo-transmissoras e respostas previsíveis (c); ensino verbalista (d); visão sincrética do processo de aprendizagem (e); tendência de homogeneização dos processos cognitivos (f); ativismo (g); carência de atividades em grupos (h); incentivos para atividades repetitivas (i); tecnicidade dos cursos de formação (j); desarticulação teoria-técnica-prática (l); burocracia dos planos de aula (m) e atrelamento à heteronomia (n), o único que, pelo que parece, poderia se constituir em um vetor que apontaria para uma abertura aos possíveis, seria o referente às aulas expositivas e dialogadas (c). No entanto, os modos como essas são operacionalizadas (assumindo, nos planos de aula, um caráter de transmissão onde a participação do aluno fica restrita a responder perguntas dirigidas pela professoranda-estagiária e onde as respostas deste são explicitadas já no próprio plano) podem fazer, não raro, com que a construção de alternativas a partir das relações educativas sejam, pouco a pouco, diluídas.

Dispondo desse conjunto que configura uma síntese dos dados analisados, posso arriscar uma análise interpretativa à luz da teoria, visando a refletir e a tematizar o possível porquê desse quadro situacional verificado.

3.2.6 - Projetando os dados à reflexão e tecendo interpretações

Correlacionando a estrutura e o funcionamento conferidos aos planos de aula, bem como as situações dos papéis de professora e de alunos neles privilegiadas, pode-se pressupor que as professorandas-estagiárias efetivam a elaboração desses instrumentos segundo um modelo constituído no curso na modalidade Normal em nível de ensino médio. Isso porque fica tranparecendo o vínculo das professorandas-estagiárias, mesmo sem o desejarem, a um paradigma de planejamento privilegiado e legitimado como uma regra consensualmente aceita nesses cursos. Ao que tudo indica, precisam, pseudonecessariamente, elaborar seus planos de aula nos limites do enquadramento da proposta escolhida, trabalhada e avaliada pelas professoras e supervisoras desses cursos de *formação* (os próprios planos parecem estar contidos numa fôrma!). Assim, a mobilidade da escrita dos planos de aula freqüentemente ocorre dentro das possibilidades heteronomamente estabelecidas, sem se pautar em uma necessidade lógica que justifique a opção por esse modelo, de caráter linear, entre tantos possíveis.

A propósito, cabe lembrar que os objetivos - comumente pré-estabelecidos em listas de verbos a serem seguidos - são, geralmente, exógenos às intenções das professorandas-estagiárias, o que, por um lado, permite revelar, subliminarmente, o poder de vigilância e controle mantido nas relações pedagógicas entre professoras/supervisoras e professorandas-estagiárias e, por outro lado, evidenciar a preocupação com a escrita correta, e nem sempre adequada, desses objetivos norteadores dos procedimentos de ensino.

Contudo, voltando a atenção às expressões elencadas nos planos de aula e às imprecisões, ambigüidades e equívocos com que, às vezes, são registradas, pode-se dizer que, aos olhos das planejadoras, não são aclaradas as linhas orientadoras para suas intervenções pedagógicas, as quais teriam como objetivo fundamental propiciar aprendizagens aos alunos. No entanto, essas, por não serem explicitadas, ou pelo menos cogitadas nos planejamentos focalizados, parece não serem contempladas como ponto de partida para a elaboração e organização dos planos de aula. Por isso, as atividades, não raro, restringem-se à ação pela ação (poder-se-ia dizer: própria de proposições educativas propaladas especialmente na década de sessenta, devido a

interpretações dúbias concernentes à Pedagogia Nova, e que se estenderam à década de setenta com a implementação da tecnologia educacional) e, assim como os objetivos propostos, centram-se no produto e não no processo da aprendizagem.

Entrando nas dinâmicas do contexto educativo que podem confluir à sala de aula, temos em um dos pólos do processo pedagógico, ocupado pela professoranda-estagiária, a relação ensino - conteúdos, que se afigura tão preservada / enraizada nos planejamentos que o entendimento relativo ao que se aprende correlaciona-se, na outra extremidade que *deve ser* (pseudonecessariamente) ocupada pelos alunos, à aprendizagem de conteúdos. As formas de avaliação, que se dão por provas e trabalhos - onde os alunos devem, de modo geral, responder ao que a professora escreveu e falou em sala de aula, reproduzindo respostas prontas, consoante dados coletados nas observações das aulas a serem analisadas mais adiante – e que nem são descritas e sequer citadas nos planos de aula, denunciam a carência de atenção, por parte de muitas professorandas-estagiárias, com o que os alunos precisam saber para compreenderem os conteúdos de estudo enfocados; com o que precisam fazer para compreendê-los e com as possíveis dificuldades dos alunos quando não os aprendem. Talvez tais modos de avaliar as aprendizagens dos alunos passem distantes da indagação relativa a *como saber se os alunos aprenderam, efetivamente, os conteúdos*²²³. Desse modo, as relações educativas concentram-se no ensino (de conteúdos) e não na aprendizagem, prevalecendo, nos processos pedagógicos desenvolvidos por essas professorandas-estagiárias, um conteudismo sem forma cognitiva que o sustente. E é importante sublinhar que as aprendizagens de resultados, processadas por repetição e (como negar!) treinamento não possibilitam, necessariamente, a formação de uma lógica relativa aos instrumentos intelectuais indispensáveis à construção de resultados.

Daí, por suposição, a inadvertência por parte de muitas professorandas-estagiárias nos momentos de planejarem suas ações docentes, com as trocas

²²³ Essas questões foram submetidas à investigação no Projeto de Pesquisa REFLEXÃO ANTECIPADA E META-REFLEXÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA em estagiárias de curso na modalidade Normal, já citado como um dos estudos desenvolvidos, a partir de uma pesquisa empírica, que subsidiaram a construção dessa tese. Mediante a análise qualitativa dos dados coletados em entrevistas com professorandas-estagiárias, cuja condução seguiu o método clínico piagetiano, verificamos (eu e minha colaboradora de pesquisa), entre outros aspectos, que os

interativas, as demandas reflexivas, as dúvidas, comentários... expressos pelas crianças. Possíveis participações dessas aparecem tão somente no jogo interlocutivo narrado nos planos de aula, onde respondem às indagações encaminhadas pela figura da professora.

Com uma ótica crítica, pode-se ajustar essa situação pedagógica às perguntas: se a professoranda-estagiária propõe-se a (per)seguir o seu plano de aula, cunhado pela heteronomia - em duplo sentido: no de que é orientada a fazê-lo dessa forma e no de que predispõe, assumindo a mesma postura autoritária veiculada nos cursos de formação que tantas vezes critica, as condutas cognitivas das crianças - como poderá respeitar os fluxos de pensamento de seus alunos, os seus possíveis questionamentos e depoimentos que podem, inclusive, exceder ou mesmo fugir do planejamento tão sistematicamente elaborado? Pontuando os modos de raciocínio e de intervenções dos alunos a partir da escrita dos planos de aula, como pode descortinar as possibilidades de espaço para as negociações em sala de aula, a elaboração de normas acordadas, a proposição de desafios e de situações-problemas suscitadas nas interações com as diferentes realidades educativas?

Parece, nessas relações educativas modeladas nos planos de aula, ficar quase (ou praticamente?) translúcida a chance de haver um deslizamento de uma proposta de pedagogia *com-partilhada* entre os envolvidos no processo pedagógico, quando a participação (no jogo de perguntas e respostas) e a ação (de resolver as atividades propostas) ganham ênfase com a denotação de pedagogia ativa, para uma condição educativa própria da pedagogia de caráter tradicional. Em decorrência disso, parece (co)existir, na configuração desses planos de aula, a convivência desses modos, embora de parâmetros teóricos diferenciados, de conceber as relações pedagógicas.

Quanto à rejeição inicial dos alunos a trabalhos em grupos, apontada por algumas professorandas-estagiárias²²⁴, o que justificaria, segundo elas, as dificuldades em trabalhar interativa e cooperativamente com os alunos, pode-se, sem pretender um

conteúdos programáticos, presentes nos mapeamentos escolares, representam, para a maioria desses sujeitos de pesquisa, o alicerce para o planejamento educativo.

²²⁴ Na abordagem do instrumento de pesquisa relativo às observações das práticas docentes de professorandas-estagiárias (a ser realizada mais adiante), focalizarei com maior acuidade as dificuldades manifestas pelos mesmos nos trabalhos cooperativos.

reducionismo na análise, descortinar duas hipóteses explicativas para esse fato: a escassa solicitação das professora(nda)s-estagiárias, desde a concepção dos planos de aula, a esse tipo de interação educativa; e a importância, atribuída em praticamente todos eles, em um dos pólos do planejamento, como mencionei, do conteúdo como grande orientador da sua elaboração e, no outro pólo, das atividades a serem desenvolvidas para estudo desses conteúdos. Em uma das avaliações registradas no final dos planos de aula aparece: *"A aula foi muito boa, todas as atividades propostas foram feitas. Na noção nova não houve problemas, logo que as crianças já tinham conhecimento do conteúdo."* (P.E. 2). A pressa em vencer os conteúdos e em passar atividades para reforçá-los faz, possivelmente, com que os trabalhos em pequenos grupos sejam considerados dispensáveis; como eles, o espaço e o tempo da ação e da participação em torno de um processo pedagógico erigido sob a base da teoria articulada à realidade (sócio-cognitiva) dos alunos.

Convém frisar, não obstante, que a participação e o interesse dos alunos às aulas são condicionados, atendendo às orientações anunciadas nos cursos na modalidade Normal, à integração de conteúdos voltados à realidade dos alunos. Todavia, apesar da retórica desse discurso, comum nos depoimentos das professorandas-estagiárias, a similaridade com que tais integrações são apresentadas sugere possíveis releituras de exemplos considerados nos cursos de formação ou em planos de aula já realizados ou desenvolvidos e não, necessariamente, a possibilidade de que tais integrações contribuam na contemplação dos modos de funcionamento cognitivo das crianças.

No que se refere aos processos de raciocínio operados pelas professorandas-estagiárias para organizá-los desse modo, poder-se-ia pensar em relacioná-los aos *co-possíveis* concretos ou abstratos explicados por Piaget (1985), ou seja, diante da necessidade de elaborarem os planos de aula integrados, tais professorandas-estagiárias antecipariam alternativas até um número limitado de possibilidades, cujas atualizações são extraídas de exemplos, entre muitos, que configurariam esquemas de procedimentos. A partir de então, através desses esquemas aprendidos, podem reproduzir exemplos que surtiram resultados positivos, excluindo a possibilidade de novas variações, mudanças e criações para outras soluções possíveis.

É útil lembrar que as operações, segundo a teoria psicogenética, não são tiradas de conteúdos, mas de atos inferenciais. As integrações, por dedução, não se dão pelos conteúdos apresentados, mas através da forma como são construídos, mediante as ações / experimentações, pelos sujeitos cognoscentes.

Como o necessário cognitivo está relacionado à integração, enquanto o possível à diferenciação, pode-se pensar que o “excesso” de integração, “necessariamente” assumido nos planos de aula, refrearia a diferenciação e, por extensão, a criação de novas possibilidades

Importa salientar que a própria estrutura conferida aos planos de aula, discriminada em categorias (conforme foi abordada), pode permitir, ou até contribuir, para esse tipo de funcionamento desintegrador neles engendrado, passível de ser refletido nos desenvolvimentos pedagógicos em sala de aula e, possivelmente, nos processos de aprendizagens dos alunos.

Essa maneira de configurar o planejamento de uma aula, de modo categorial, pode acenar à possibilidade da professoranda-estagiária de estabelecer um conjunto de perspectivas no desenvolvimento de suas ações/intervenções pedagógicas. Essas podem, frente à rigidez de condutas previstas e ao direcionamento a que ficam atreladas, tornar-se suscetíveis a estigmatizações de pseudonecessidades (a visão de que *"tem, necessariamente, que ser daquela forma"*) e de pseudo-impossibilidades (entendendo que *"é impossível ser/fazer diferente"*) que provocariam, ao mesmo tempo em que revelam, um caráter restritor da visão pedagógica da professoranda-estagiária.

Esses posicionamentos traduzidos mediante a leitura analítica dos planos de aula examinados podem estar sedimentados em um saber fazer sem conceituação e tematização, aderente a um paradigma pragmatista que deita suas raízes em uma pressuposta base epistemológica empirista.

A partir dessa caracterização, os planos de aula apresentariam condições para abertura, enquanto favorecedores, ou fechamento, enquanto limitadores, de possíveis cognitivos? Esta indagação envereda para a explanação seguinte.

3.2.6.1 - Resignificando os planos de aula: roteiros prospectivos ou normativos?

Com o intuito de construir uma resposta (possível) à pergunta anteriormente formulada, torna-se necessário especificar o que entendo por *roteiro normativo* (denotando *modelo*) e por *roteiro prospectivo*. Para isso farei, inicialmente, algumas reflexões na tentativa de resgatar a essência do conceito de planejamento educativo que objetiva registrar antecipadamente as atuações docentes.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que o plano de aula, para muito além de representar um mapa dos passos a serem percorridos na prática pedagógica da professora(nda-estagiária), não é uma promessa a ser fielmente cumprida. Pode atender a alguns requisitos: permite especificar o que se almeja que os alunos aprendam; selecionar alternativas metodológicas que possibilitem à criança apropriar-se dos conteúdos educativos (objetos da construção cognitiva); organizar formas adequadas de verificar as aprendizagens e as não aprendizagens para reformular as interações pedagógicas, planejar onde se quer e se propõe a chegar, etc. Daí a relevância dos objetivos que implicam tomada de consciência não só relativa aos propósitos que abarcam, mas também aos critérios dessa relevância e condizentes a quem decide sobre esses critérios.

Não obstante, o plano não pode garantir a legitimidade e o sucesso da opção e do empreendimento que implica. Por isso, é necessária uma visão prospectiva da função do plano de aula que excede o registro escrito, o qual pode ser reconstruído na prática, para que a professoranda-estagiária possa encontrar uma maneira própria e, por que não, original de aplicá-lo a partir de sua adaptação a uma realidade.

Neste sentido conferido aos planos de aula, apresenta-se como possibilidade pensar o currículo na escola como uma construção que implica prever e desenhar estratégias de intervenções maleáveis às circunstâncias a partir de diagnósticos de situações; mais do que isso, implica conceber, conforme Gebran et alii (1996) ressaltam, uma proposta pedagógica da escola e não para a escola.

É quando essas condições são satisfeitas que a professoranda-estagiária pode, então, assumir a autoria dos planos de aula gerida com uma autonomia só infringida no processo de interação com as crianças, tendo em vista que, como lembra Piaget

(1973), a construção cognitiva do objeto de conhecimento implica a mediação social entre os sujeitos: a forma e o conteúdo são atravessados pela cultura.

Dentro desse contexto de análise, convém frisar que a definição de objetivos e de metas, expressas nos planos de aula, pode requerer, fundamentalmente, um posicionamento ético-político que não é simplesmente técnico. A procura de propósitos educativos e éticos da conduta docente pode engendrar um processo catalizador de uma educação que revitalize seu compromisso com os sujeitos do conhecimento.

Compatíveis à essa proposta, os planos de aula podem ser tomados como *roteiros prospectivos*, permitindo aberturas a possibilidades que as inter(rel)ações suscitam.

De outro modo, a ação profissional que, (pseudo)necessariamente precisa enquadrar-se em um *modelo* (didático-metodológico), fica, muitas vezes, impedida de deliberar sobre o roteiro de suas intervenções educativas, tolhida em suas iniciativas e incumbida de perseguir os objetivos já enunciados, o que pode acabar produzindo delimitações práticas e obstruindo as vias de acesso à construção de novas possibilidades, perdendo, assim, sua força de transformação.

Pelos dados aferidos e analisados pode-se dizer que, não raro, os planos de aula das professorandas-estagiárias-sujeitos desta pesquisa, ao seguirem padrões similares, convergem à esta segunda denotação, podendo, inclusive, ser por elas pautado, conforme se pode detectar entre as contradições e convergências dos protocolos examinados, como um modelo heterônomo-pseudonecessário (e não como um roteiro aberto a diferentes versões e histórias) que, sendo aplicativo, limita. Do modo, especialmente, como são articulados seus componentes e de como se estabelecem as intervenções pedagógicas e as interlocuções - como se, de antemão, se soubesse o final do filme! - esses planos de aula, apresentando uma série de *padrões demarcados*, podem obstaculizar a abertura para possibilidades.

Dificultando o trabalho com os possíveis cognitivos que, por hipótese, contribuiriam para a previsão de desenvolvimento cognitivo já nos objetivos e tarefas a serem propostas, os planos de aula, por vezes, sujeitos a um paradigma de controle da ação e sem qualquer ensaio de superação de pseudonecessidades, não permitem alçar alternativas para além da rotina do ensino; ora reproduzem objetivos, técnicas,

metodologias..., sem deixarem o novo aparecer (que parece esconder-se nas fronteiras/margens dos próprios planos).

Assim, as premissas acentuadas nos pontos delineados para a primeira parte dessa ressignificação dos planos de aula, quando são caracterizados como roteiros prospectivos e onde são destacadas especialmente a flexibilidade, as construções possíveis, a orientação ética, chocam-se com os dados empíricos. Estes, pelo tipo de elaborações teóricas neles subjacentes, revestem-se de uma lógica pragmática que acabaria freando a inserção de relações e situações no conjunto das possibilidades e de novidades nos processos pedagógicos, constituindo-se, portanto, como uma lógica normativa da reprodução e não dos possíveis.

Dito de outro modo, pode-se inferir que da forma como são orientadas na elaboração dos planos de aula, as professorandas-estagiárias não teriam previsão para constituir espaços para novos possíveis.

Desse modo, muitas das ações educativas acabariam sendo silenciadas por uma heteronomia velada, pois, alguns dados sinalizaram que as professorandas-estagiárias planejam as práticas educativas do exterior de seu contexto de significância, como se houvesse a necessidade de perseguir uma pedagogia estruturada de antemão²²⁵. Nesse sentido, as teorias, os livros, as normas da escola, as professoras e as supervisoras dos cursos na modalidade Normal, com suas vozes legisladoras (que estabelecem, especialmente, o que *não* pode ser feito), exercem forças / poderes de influência capazes de determinar a seleção de conteúdos a serem trabalhados (mapeamentos), os objetivos e os procedimentos para atingi-los e as formas de avaliação (geralmente através de provas escritas, as quais raramente são citadas nos planos de aula)²²⁶.

Como as professorandas-estagiárias poderiam pensar com autonomia intelectual para analisarem as condições de produção de suas ações educativas e exercerem, também com autonomia ainda que relativa, suas práticas docentes, propiciando processos de construção de possibilidades e de autonomia de pensamento

²²⁵ Ver Chakur (1996).

²²⁶ Esse mecanismo coaduna-se, segundo Schön (1992), ao controle regulador da escola que legisla o que deve, quando e por quem, ser ensinado, estabelecendo os modos de testar o que foi aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores, de modo a verificar se estes são competentes

a seus alunos, quando precisam levar, entre seus instrumentos de trabalho pedagógico, tantas bússulas orientadoras de como fazer no planejamento e na prática?²²⁷ É preciso notar como "o outro" (o curso, a professora, a supervisora, a legislação, a escola, a burocracia, ...) está presente nas intervenções educativas das professorandas-estagiárias. Parece que o dever é ditado do exterior de seus processos cognitivos / construtivos como um tema enunciado pela tradição. E são tantos deveres! Que direitos restam?²²⁸

Depois de verificar as formas de planejamento de ensino de professorandas-estagiárias, compete trazer à análise o outro instrumento de coleta de dados que se sustentou em observações de suas aulas, a fim de realizar exames críticos das ações educativas materializadas nas práticas pedagógicas dessas professorandas.

3.3 - DE ALUNA A PROFESSORA:

reconstruindo, na ação pedagógica, o estado de professoranda

Enfocarei, nesta seção, as práticas de ensino dos sujeitos de pesquisa que se encontraram em situação de estágio supervisionado, o que corresponde ao segundo procedimento adotado para a pesquisa empírica realizada. Tais práticas serão abordadas mediante a análise de intervenções educativas constituídas nas interações sociais processadas em sala de aula.

Após um trabalho de análise detalhada do conjunto de observações²²⁹ - que, pelo espaço que demandaria, não convém esmiuçar nesta tese - pude detectar, a partir

²²⁷ Veja-se o artigo "DE ALUNA À PROFESSORA: rastreando o espaço de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério"(de minha autoria) e o concomitante trabalho apresentado na 22a. Reunião Anual da ANPEd/1999 (Caxambú-MG), construído a partir da análise dos dados empíricos coletados para esta tese, mas focados sob o ponto de vista da construção da autonomia. E, da mesma forma, o texto "Processo de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério: possibilidade para além dos limites pseudonecessários" (também de minha autoria) apresentado na 51a. Reunião Anual da S.B.P.C.(conforme referências bibliográficas).

²²⁸ Fico relendo, em minha lembrança, o lema *Educação para a Cidadania*, que tantas vezes encontrei afixado em corredores de acesso a salas de aula, nas salas dos professores e nos objetivos das escolas envolvidas na pesquisa. Pergunto-me: cidadania de quem? Para quem? As das professorandas-estagiárias estariam incluídas / contempladas nessa educação?

²²⁹ Algumas delas serão conteúdos de análise na discussão dos resultados, a ser desenvolvida na seção seguinte.

da *relação* entre os planos de aula elaborados e as práticas pedagógicas desenvolvidas por P.E.s de cursos na modalidade Normal²³⁰, três *padrões demarcados* nas suas ações educativas. Neste momento, concentrar-me-ei neles, para ilustrar algumas regularidades evidenciadas nessas práticas.

Aos padrões categorizados conferi as seguintes denominações: 1º) *contrativo-distensivo*; 2º) *apreciativo-transcritivo* e 3º) *modelado-intransitivo*.

A antinomia da primeira denominação sugere um movimento acordado com o plano de aula que é passível a refrear, contrair ou reprimir aberturas compatíveis à animação de expansão que tende a se estender a várias possibilidades, a fim de tentar retomar os deslocamentos para o rumo planejado.

A segunda combinação propõe a predisposição de buscar, considerar e julgar a opção por uma, entre muitas, possibilidade criativa construída por outro sujeito para conseqüente aderência a uma imitação, reprodução ou transcrição, mesmo que clandestina no sentido de não ser autorizada pelo autor que a originalmente constituiu.

Já a terceira junção quer qualificar a conduta de dar forma ou contorno a um exemplário que atua como um molde que não proporciona trânsito para outras formas possíveis.

O primeiro padrão pode ser discriminado a partir da apreciação de um (entre outros) protocolo que se apresenta bastante elucidativo quanto à caracterização do tipo de intervenção pedagógica revelado na prática docente de um dos sujeitos da pesquisa. Ajustemos o foco para esse protocolo:

²³⁰ Importa mencionar que a maioria das P.E.s apresentaram-me, nas ocasiões em que assumi a figura de observadora/pesquisadora de suas práticas pedagógicas, os planos de aula correspondentes, ainda no início da jornada de aula sem que eu os solicitasse. Diante dessas circunstâncias, disse-lhes que não seria necessário verificá-los antes ou no decorrer das práticas (pois, sem o expressar, não pretendia “contaminar” minhas observações com a leitura prévia desses instrumentos!). No entanto, tais P.E.s continuaram (poder-se-ia pensar: quase como um ritual) com essa conduta, alegando que estavam acostumadas em realizá-la em função das visitas das professoras-supervisoras de estágio. Daí a necessidade, construída mediante a atenção a esse tipo de situação, de abordar a relação constituída entre os planos de aula e as práticas pedagógicas de P.E.s.

3.3.1 - O padrão contrativo-distensivo

Exemplo 1

A partir de um filme sobre poluição assistido na aula anterior, desenvolveu-se o seguinte processo interlocutivo na aula orientada pela P.E. 5:

1. P "- Quem lembra do filme? Vocês lembram sobre o que era o filme?"
2. P - Quem causava as fumaças?"
3. P - De que forma causava as fumaças?"
4. Alunos "- Carros, indústrias, chaminés"
5. Aw "- O jeito é andar de bicicleta"
6. Am "- O cigarro"
7. P "- Cigarro também causa poluição?"
8. Aw "- Eu vi um desenho de manhã [na tv] com os duendes e tinha as queimadas. Os homens jogavam cigarros e queimava a floresta"
9. P "- E isso causa poluição?"
10. Aw "- E mata os bichinhos e os passarinhos"
11. P "- Por que a poluição do ar faz mal?"
12. Ar "- Poque é ar poluído"
13. P "- Tem muita coisa tóxica"
14. Ac "- E fica com câncer"
15. P "- O que a gente leva pra dentro dos pulmões?"
16. Aq "- Sujeira"
17. P "- Por isso que o nariz tem pelinhos que vão purificando o ar que entra, retendo as impurezas"
18. Aw "- Como um filtro, profe?"
19. P "- Só que com tanta fumaça os pelinhos vão ficando cansados e pesados e não consegue mais purificar o ar e provoca doenças como asma, bronquite, câncer, alergia"
20. Ae "- Cada cigarro diminui três minutos de vida"
21. Az "- O Ministério da Saúde adverte fumar provoca diversos problemas de saúde"
22. Ab "- O meu pai quando fuma vem com um cheiro bem ruim"
23. P "- O que mais havia no filme?"
24. P "- Vocês viam a inversão térmica que deu em Chicago e em Londres. Metade da população, que era quatorze mil, ficaram com problemas de pulmão. A poluição fica na litosfera e contamina a água, ar e terra"
25. At "- Pode ir pra outro planeta?"
26. A P.E. 5 leu o texto sobre poluição. Em seguida os alunos leram o mesmo texto em conjunto.
27. P "- Como será que é o ar aqui de Caxias? Tem bastante indústria aqui?"
28. Aw "- Como é que o filtro do carro não deixa poluição?"
29. At "- Minha mãe tem de cafeteira"
30. P "- Pode ser filtro de café ou de água retém as impurezas. Tem que lavar de vez em quando"
31. Au "- E pode colocar o filtro de café dentro do cano de descarga do carro?"
32. P "- O Ax (aluno) vai responder e nós vamos ficar atentos se ele responde direitinho. Que doenças a poluição pode causar para os seres vivos?"
33. Ax "- Asma, alergia, bronquite"
34. P "- A grande poluição estava onde?"
35. P "- Nas cidades. Rio de Janeiro, São Paulo, Maceió por causa do fluxo de carros e da indústria. No interior tem poluição? Ir nas colônias não se respira melhor?"
36. Ar "- Tem patrôas, tratores"
37. A P.E. 5 solicitou, então, que os alunos pegassem o material de educação artística que haviam trazido de casa.
38. P "- A festa de São João começou nas metrópolis ou no interior?"
39. Aw "- No interior"
40. P "- No interior de São Paulo. Quais os principais alimentos? Como os caipiras se vestem?"

41. Alunos "- Pinhão, pipoca, amendoim, fubá"
 42. Aq "- Fubá?"
 43. P "- Será que as pessoas do interior se preocupam em andar como as das cidades?"
 44. Au "- Não, eles são caipiras"
 45. P "- Por que a gente pinta os dentes?"
 46. Ar "- Acho que é porque eles não tinham mesmo"
 47. Aw "- Davam um suco neles"
 48. P "- Eles não tinham todos os dentes"
 49. Em outro momento da aula, quando os alunos montavam um caipira com o material trazido (lã, caixinhas, rolinhos, tecidos) e estavam conversando muito alto, o que provocou a solicitação da professoranda-estagiária para fazerem silêncio, uma criança comentou:
 50. Ar "- Muito barulho causa poluição sonora, né profe?"
 51. P "- É. O que é sonora mesmo?"
 52. Ar "- Do som"
 53. P "- Vamos cuidar do nosso corpo e não fazer poluição sonora"

Mediante a leitura atenta à interlocução desenvolvida e editada nesse protocolo, pode-se, a princípio, verificar, quantos desvios e retornos à rota programada a P.E. 5 precisou empreender para trazer os alunos ao tema de estudo previamente especificado (no seu plano de aula e, antes dele, nos conteúdos programáticos elencados no mapeamento, como podemos aferir quando da análise na seção anterior), o que a fez, por vezes, omitir perguntas e afirmações a ela dirigidas e não aproveitar os conteúdos de muitas das falas dos alunos. Não obstante, as colocações que, de algum modo, puderam ser relacionadas pela P.E. 5 ao objeto de estudo em questão, foram passíveis de diferenciações, mediante interdições, constituídas por ela própria de maneira a integrá-las no propósito estabelecido para a aula. Contudo, uma gama ampla de possibilidades abriu-se frente às reflexões das crianças e esse material cognitivo, possível de ser comparado, relacionado, analisado, sintetizado, classificado, etc. pode (pelo menos em parte) ter sido negligenciado por essa professoranda-estagiária. Vejamos como:

As perguntas iniciais feitas pela P.E. 5 (1):"- *Quem lembra do filme? Vocês lembram sobre o que era o filme?*" - logo acrescidas de duas outras questões - (2)" - *Quem causava as fumaças?*"- (3)"*De que forma causava as fumaças?*", que podem ser consideradas como desafios para se construir respostas com base em conhecimentos previamente elaborados, comportando, por isso, um certo movimento de abertura aos possíveis, devido ao excesso de interrogações acopladas, acabam assumindo um caráter paralisante que se coaduna a um fechamento dos mesmos possíveis anteriormente favorecidos.

Só depois de uma série de intervenções das crianças (em um número de vinte intervenções intermediárias), algumas visando a responder essas muitas perguntas dirigidas ao mesmo tempo pela P.E., outras para tecer comentários, as questões inicialmente propostas foram retomadas através de outra pergunta: (23)" - *O que mais havia no filme?*" E se pode notar o deslizamento abrupto ao tema central da intervenção pelo qual a P.E.5 transitou para retomar o ponto de partida do diálogo proposto:

22. Ab " - *O meu pai quando fuma vem com um cheiro bem ruim*"

23. P " - *O que mais havia no filme?*"

Essa criança, assim como as outras que participaram desse primeiro momento interlocutivo, foram abrindo possíveis, enquanto a P.E. ia fechando as ramificações advindas para, supostamente, contemplar o plano de aula e, conseqüentemente, a necessidade de segui-lo.

No trecho abaixo esse movimento pode ser constatado pormenorizadamente:

3. P - *De que forma causava as fumaças?*"

4. Alunos " - *Carros, indústrias, chaminés*"

5. Aw " - *O jeito é andar de bicicleta*"

6. Am " - *O cigarro*"

7. P " - *Cigarro também causa poluição?*"

8. Aw " - *Eu vi um desenho de manhã [na tv] com os duendes e tinha as queimadas. Os homens jogavam cigarros e queimava a floresta*"

9. P " - *E isso causa poluição?*"

10. Aw " - *E mata os bichinhos e os passarinhos*"

A P.E.5 atendeu apenas uma das respostas dos alunos, a de Am (6), ligando a ela nova pergunta (7). Como a resposta (8) a esta indagação fugiu do proposto pela P.E., esta retomou a pergunta anterior, relacionando-a à intervenção da criança, mas sem entrar no mérito e na lógica do conteúdo exposto por esta e sem estabelecer novas relações que essa possibilidade abria. O complemento de Aw (10), a exemplo das demais intervenções, foi desconsiderado, quando, no momento imediatamente seguinte, a P.E. lança a interrogação: (11)" - *Por que a poluição do ar faz mal?*" Pode-se inferir que a P.E. 5 captou apenas as colocações expressas que, de alguma forma, tinham um vínculo com o processo que planejou desenvolver para aquela aula.

As demais ficaram em uma dimensão espaço-temporal restrita a quem interveio sem possibilidade, mediante as diferentes proposições, de interagir com os outros sujeitos da turma.

Mas desenrolemos o fio do roteiro que se desenvolve posteriormente a essa pergunta (11):

12. Ar " - *Porque é ar poluído*"

13 P " - *Tem muita coisa tóxica*"

14. Ac " - *E fica com câncer*"

Ainda que norteando o grupo de alunos à reflexão em torno da sua interrogação (11), a P.E. 5, outra vez, deixa escapar os conteúdos das falas dos alunos que suscitariam novas aberturas (e novas perguntas: por que mesmo o ar fica poluído?; por que a pessoa pode ficar com câncer?) para introduzir sua justificação (13).

O mesmo processo pode ser evidenciado em outro momento, quando a P.E. indaga, a partir das colocações das crianças: "*O que a gente leva pra dentro dos pulmões?*"(15). Então segue a interlocução:

16. Aq " - *Sujeira*"

17. P " - *Por isso que o nariz tem pelinhos que vão purificando o ar que entra, retendo as impurezas*"

18. Aw " - *Como um filtro, profe?*"

19. P " - *Só que com tanta fumaça os pelinhos vão ficando cansados e pesados e não consegue mais purificar o ar e provoca doenças como asma, bronquite, câncer, alergia*"

É possível verificar que a P.E. parece estar atenta apenas para a resposta que se filia ao plano que engendrou a pergunta, negligenciando a colocação (de Aw - 18) que se desloca do enfoque de sua explicação. Nesse sentido, há um corte/bloqueio na abertura de possíveis que essa criança concebe, tendo-se em vista o fluxo da explicação da professoranda-estagiária.

Nas enunciações seguintes a inadvertência da P.E. ao que é declarado pelas crianças fica ainda mais nítida

20. Ae " - Cada cigarro diminui três minutos de vida"
 21. Az " - O Ministério da Saúde adverte fumar provoca diversos problemas de saúde"
 22. Ab " - O meu pai quando fuma vem com um cheiro bem ruim"
 23. P " - O que mais havia no filme?"

A tendência de prosseguir a interlocução pelo caminho delineado no planejamento (ou na sua linha de pensamento) faz com que a P.E.5, em algumas circunstâncias, não contemple a análise de termos e conceitos que reutiliza do conteúdo do filme:

24. P " - Vocês viam a inversão térmica que deu em Chicago e em Londres. Metade da população, que era quatorze mil, ficaram com problemas de pulmão. A poluição fica na litosfera e contamina a água, ar e terra" [sublinhado meu]
 25. At " - Pode ir pra outro planeta?"
 26. A P.E. 5 leu o texto sobre poluição. Em seguida os alunos leram o mesmo texto em conjunto.

A P.E., diante de palavras não usualmente pertinentes ao vocabulário infantil conjugadas ao seu discurso (reproduzido do filme), não as problematizou (questionando sobre o que os alunos entendiam por cada expressão), de modo a redefini-las *co-operativamente*. Possivelmente, partiu-se (ainda que não de maneira tematizada) da hipótese de que as crianças teriam compreendido tais expressões segundo a mesma forma cognitiva de que a professoranda-estagiária dispõe.

A pergunta da criança At (25), que abre um link interessante - afinal os homens vêm explorando novas possibilidades (de vida, fontes de energia, substâncias) em outros planetas e, para isso, estão utilizando formas de energia que são, na prática, transportadas (e *transportantes* das naves espaciais) junto a seus ideais. Isso poderia também estar gerando poluição? - pode ter sido apenas tangencial à proposição explicativa da P.E.. Todavia, tal indagação foi, de certo modo, abortada, pois, sem qualquer ponderação em relação a ela: *A P.E. 5 leu o texto sobre poluição. Em seguida os alunos leram o mesmo texto em conjunto.*(26)

Nem sempre os alunos acompanham o processo pedagógico constituído pela P.E., pois seus interesses podem enveredar por outros caminhos. No trecho abaixo essa denotação transparece:

27. P "- *Como será que é o ar aqui de Caxias? Tem bastante indústria aqui?*"
 28. Aw "- *Como é que o filtro do carro não deixa poluição?*"
 29. At "- *Minha mãe tem de cafeteira*"
 30. P "- *Pode ser filtro de café ou de água retém as impurezas. Tem que lavar de vez em quando*"
 31. Au "- *E pode colocar o filtro de café dentro do cano de descarga do carro?*"
 32. P "- *O Ax (aluno) vai responder e nós vamos ficar atentos se ele responde direitinho. Que doenças a poluição pode causar para os seres vivos?*"
 33. Ax "- *Asma, alergia, bronquite*"

A pergunta de Aw (28), desconectada da inquirição proposta pela P.E. a partir da leitura do texto, organizou-se, possivelmente, como um resgate de sua intervenção anterior (18) que não foi atendida por aquela. Pode-se notar que o foco de interesse da criança continuava em um problema por ela noticiado que foi abrindo outro para si (28) e outro para seu colega Au (31). Sem colocar em discussão as interrogações levantadas pelos alunos, o que poderia abrir possibilidades de esses construírem, cooperativamente, uma resposta compatível, a P.E. concedeu uma explicação (30) conclusiva; no entanto, esta pode ter gerado um possível equívoco, devido à distorção/deformação da relação desdobrada pela P.E., ou (por que não?) ironia por parte de Au (31). Assim, nova abertura à discussão foi descartada ou desviada mediante a pergunta dirigida à Ax com o intuito, supostamente, de concentrar a aula em um foco tratado no plano de trabalho (32).

Centrando a atenção no conteúdo do texto protocolado, novamente algumas idéias dos alunos, que extrapolaram a definição previamente especificada, foram passíveis de negação por parte da P.E.

34. P "- *A grande poluição estava onde?*"
 35. P "- *Nas cidades. Rio de Janeiro, São Paulo, Maceió por causa do fluxo de carros e da indústria. No interior tem poluição? Ir nas colônias não se respira melhor?*"
 36. Ar "- *Tem patrôlas, tratores*"

Nesse caso, além da pergunta ser formulada e respondida pela própria professoranda-estagiária, esta parece, ao insinuar seu ponto de vista nas novas perguntas que amarra à sua explicação, revestir o modo de respiração (e, possivelmente, de qualidade de vida) nas colônias com um estereótipo. Quando o aluno Ar (36) destacou a existência de meios de transporte e de trabalho também nas colônias, abriu uma possibilidade distinta de abordagem da poluição no interior. Mas

essa não foi submetida pela P.E. à apreciação do grupo, o que poderia gerar um debate produtivo onde críticas, comparações de diferentes pontos de vista, conflitos cognitivos, etc., engendrariam processos reflexivos. A propósito, importa destacar que transparece, nesta e em outras circunstâncias, que a P.E. evita os desequilíbrios e os conflitos. E assim, mais uma vez, a intervenção da P.E.5 deslizou para o desenvolvimento de outro tópico registrado no seu planejamento (37).

37. A P.E. 5 solicitou, então, que os alunos pegassem o material de educação artística que haviam trazido de casa.

38. P "- *A festa de São João começou nas metrópoles ou no interior?*"

39. Aw "- *No interior*"

40. P "- *No interior de São Paulo. Quais os principais alimentos? Como os caipiras se vestem?*"

41. Alunos "- *Pinhão, pipoca, amendoim, fubá*"

42. Ag "- *Fubá?*"

A exemplo de outros momentos analisados, pode-se inferir, através desta passagem, que a P.E. 5 apresenta uma inclinação para complementar as respostas dos alunos (40) e de conduzir a aula *expositiva e dialogada* (como são especificadas nos planos de aula, conforme examinado na análise dos mesmos em seções anteriores) pelas trilhas de perguntas e respostas programadas. Às vezes, tais inquirições aparecem tão encadeadas, sem se dosificar o tempo para atendê-las, que os alunos mal têm tempo para construir hipóteses explicativas e expressarem suas dúvidas. À incerteza de Ag (42) sobreveio outra interrogação da P.E.

43. P "- *Será que as pessoas do interior se preocupam em andar como as das cidades?*"

44. Au "- *Não, eles são caipiras*"

Aqui, o conceito de *caipira* ficou reservado a uma conotação pejorativa sem abertura à discussão e à análise de por que são imitados (já que são, neste caso, negativamente categorizados como caipiras), especialmente no período das Festas Juninas. Assim, outro estereótipo/*pré-conceito* apareceu na interlocução sem que se submetesse à reflexão do grupo a posição expressa pelo aluno Au (44). E o interrogatório (da aula *expositiva e dialogada*!) prossegue:

45. P "- *Por que a gente pinta os dentes?*"
 46. Ar "- *Acho que é porque eles não tinham mesmo*"
 47. Aw "- *Davam um suco neles*"
 48. P "- *Eles não tinham todos os dentes*"
 49. Em outro momento da aula, (...)

Diante das três diferentes hipóteses dos alunos (46; 47; 48), qual a que poderia ser considerada a mais adequada? Essa análise parece ter se diluído sem que se encontrasse uma justificativa fundamentada em um fator histórico-cultural razoável. Isso, supostamente, porque quando, frente à possibilidade de coordenar as explicações e a abertura de perspectivas constituídas pelos alunos, a P.E. 5 poderia fechá-las em uma construção lógica (necessária), ao invés disso ela acaba desarticulando o processo dialógico através de seu silêncio. Desse modo, a intervenção pedagógica da P.E., além de não possibilitar a integração dos processos operativos num sistema de *co-operação*, bloqueia a criação de possibilidades de construção pelos alunos.

Apesar disso, chega a ser surpreendente os modos como as crianças abrem possíveis em sala de aula. Uma das ocasiões mais significativas pode ser retratada nesse trecho do protocolo:

49. Em outro momento da aula, quando os alunos montavam um caipira com o material trazido (lã, caixinhas, rolinhos, tecidos) e estavam conversando muito alto, o que provocou a solicitação da professoranda-estagiária para fazerem silêncio, uma criança comentou:
 50. Ar "- *Muito barulho causa poluição sonora, né profe?*"
 51. P "- *É. O que é sonora mesmo?*"
 52. Ar "- *Do som*"
 53. P "- *Vamos cuidar do nosso corpo e não fazer poluição sonora*"

À possibilidade aberta pela criança Ar (50), uma gama de outras poderiam ser consideradas: quais outros tipos de poluição sonora?; onde as encontramos?; o que fazer para evitá-las?; quais as poluições que nós causamos?; podemos também evitá-las?...No entanto, essas foram descartadas mediante a conclusão pontual da P.E. (53). E assim a aula terminou.

3.3.2 - O padrão apreciativo-transcritivo

Há situações diferenciadas da discriminada anteriormente que remetem ao processo de construção do plano de aula. Para organizá-lo, a P.E. referencia-se em uma fonte que passa a funcionar como um modelo. E, assim, o plano representa um discurso conectado com a teoria e a prática expressas/articuladas por outro sujeito/autor.

Nessa perspectiva, às vezes, extrapolando a pseudonecessidade de que só os livros didáticos podem oferecer subsídios teóricos para a construção das aulas, a utilização de outras referências bibliográficas repercute em intervenções educativas que fogem ao convencional, embora não sejam singulares. Uma das mais interessantes que pude assistir nessa pesquisa *in locu* teve como base um artigo publicado em um periódico da área da educação. Neste caso, a professoranda-estagiária optou por uma das referências possíveis de serem utilizadas - e, nessa acepção, as possibilidades ficaram restritas à viabilidade de optar entre várias alternativas - transpondo-a (literalmente) como uma forma (ou seria técnica?) de intervenção.

Exemplo 2

Considerando que na aula anterior a P.E. 13 havia solicitado aos alunos que recortassem e colassem o anúncio de um produto, escrevendo o seu preço à vista, o preço parcelado, marca, utilidade, curiosidade, na aula observada distribuiu aos alunos encartes com anúncios de produtos, onde constavam os preços à vista e a prazo. Colocou no quadro uma série de questões:

Qual o produto mais caro do folheto? Qual é o produto mais barato do folheto? Qual desses produtos você poderia comprar com R\$ 5,00? Se você comprar a prazo esse mesmo produto, quanto ele custará? Quanto sobraria de troco se eu comprasse, com R\$ 5,00, só as canetas da Mônica? Copie os preços à vista dos produtos que você considera supérfluos [as crianças procuraram no dicionário o significado desse termo] Qual é o preço à vista da bicicleta? O que significa pagar em 1 + 24 vezes? Quanto a mesma bicicleta custará em 1 + 24 vezes de R\$ 14,00? Qual é o preço à vista do bule de café? Qual é o preço à vista do higienizador Vaporeto? Qual dos dois produtos tem a prestação mais cara? Qual dos dois produtos tem a prestação mais barata? Dê a sua opinião sobre qual é o produto indispensável: Diga qual é o produto que é um meio de comunicação com prestação acessível: Se você fosse comprar um desses produtos, qual seria? Por quê? Como você pagaria esse produto? Ajude o João, o Pedro e o Adriano a comprar os presentes de Natal. Calcule quanto gastarão: Crie um novo nome para a loja que está vendendo um produto: Crie um 'slogan' para essa loja:

Parecer construído (pela pesquisadora) a partir da observação da aula:

Os alunos responderam as questões individualmente e, quando foi feita a correção pela P.E. 13, junto ao quadro, as crianças puderam ler suas respostas, contrastar opiniões, dar sugestões, e, pelas observações dos colegas, até mudar de posições sobre determinadas decisões.

Outro exemplo pode aclarar esse padrão:

Exemplo 3²³²

A P.E. 15 iniciou a aula com uma brincadeira. Organizou grupos de 4 componentes e entregou-lhes vários sacos plásticos, não transparentes, fechados, com vários materiais. Saco n.1 - contendo uma abobrinha pequena; as crianças a apalparam, tocaram, cheiraram, tentaram ouvir. Escreveram numa folha o que acharam. Saco n. 2 - tinha um sabonete dentro de uma caixa. As crianças apalparam a caixa, tentaram ouvi-la. Também escreveram o que sentiram. Saco n. 3 - continha várias caixinhas de fósforos. Os alunos tentaram cheirá-lo, senti-lo, tocá-lo, ouvi-lo. A professoranda-estagiária distribuiu açúcar, e as crianças provaram, e escreveram o que provaram. Cada grupo teve oportunidade de tocar, cheirar, ouvir cada um dos sacos e provar o açúcar. Após, a professoranda-estagiária questionou: *O que havia no saco n. 1? Como descobriram? O que usaram para descobrir? O que havia no saco n. 2? Como descobriram? O que usaram para descobrir? (...)*, ao que os alunos iam respondendo. A professoranda-estagiária explicou, então: *Tudo o que vocês usaram para descobrir os objetos, são os órgãos dos sentidos: ouvido, nariz, língua, pele, olhos. O cérebro comanda todos esses órgãos para funcionarem. O órgão do sentido da audição é o ouvido. O órgão do sentido da gustação é a língua, pois é na língua que sentimos o gosto. O órgão do sentido do olfato é o nariz. O órgão do sentido do tato é a pele. O órgão do sentido da visão é o olho.* Após, a P.E. 15 escreveu um texto no quadro, e, logo a seguir, seguiu, conjuntamente aos alunos, os passos da leitura (...)

É plausível considerar que essas P.E.s, inspiradas em uma metodologia ativa, inauguraram temáticas que elegeram como interessantes, as quais, no transcorrer das aulas e, especialmente, nos momentos de correção das atividades, atuaram como uma ferramenta interativa capaz de propiciar aberturas para a construção cognitiva. Assim, pode-se inferir, quanto às finalizações das tarefas, que as P.E.s trabalharam numa perspectiva de investigação-construção. Especialmente no exemplo 2, foi favorecida a consideração de outras possibilidades e o exercício das capacidades de decidir,

²³² Este protocolo foi referido, enquanto planejamento, quando da análise dos planos de aula.

embora relevando que nem sempre são encontradas respostas definitivas. Nesse ângulo de análise, as P.E.s abriram espaço para os possíveis.

No entanto, observando sob outro ângulo, ao transcreverem as situações encontradas nas referências (ou manuais?) primeiramente para os planos e, logo após, reproduzirem-nas literalmente em sala de aula, sem elaborarem e relacionarem novos problemas, as P.E.s tolheram novas possibilidades de construções em relação a si próprias, podendo mesmo tê-las tolhido a seus alunos ao não esperarem deles outras possibilidades relativas às suas experiências. Deste modo, tais práticas docentes podem vincular-se a um *saber fazer* a partir do que foi estabelecido nas bibliografias contempladas, sendo desvinculadas da reflexão em torno da produção de novidades a partir dos conteúdos apresentados. Nesse sentido, essas práticas podem ter funcionado como técnicas (como as professorandas-estagiárias denominam) aprendidas e aplicadas²³³, onde, mediante as intervenções, foram explorados os possíveis anteriormente instituídos (nas referências/nos planos).

Assim, a abertura de possíveis ficou facultada pelas técnicas, podendo ter sido limitada por tomadas de consciência precárias das relações que os conteúdos expressos nas referências adotadas podem suscitar. Seguindo essa lógica, os aproveitamentos de aberturas possíveis construídas nas relações pedagógicas acabaram ficando condicionados / ligados aos conteúdos das técnicas enunciadas, sem engendrarem generalização, possivelmente por falta de tematização, por parte das professorandas-estagiárias, de novidades passíveis de serem introduzidas nos processos educativos desencadeados. Desse modo, o desenvolvimento da técnica [pela técnica] pode ter se norteado por um paradigma de prática sem reflexão sobre o fazer pedagógico.²³⁴

²³³ Como esquecer as tabelas de técnicas noticiadas pelas P.E.s nas entrevistas analisadas?!

²³⁴ No que se refere ao nível de tematização correspondente, em Piaget (1995), à abstração refletida.

3.3.3 - O padrão modelado-intransitivo

As ações da professoranda-estagiária, respectivas a esse padrão, concentram-se em uma espécie de movimento pendular que transita do desenvolvimento do discurso (escrito e oral) enunciado no planejamento para a conferência de atividades segundo o modelo pontuado no mesmo plano de aula²³⁵, delineando uma rede de fazeres que nem sempre implica um trabalho teórico e reflexivo e que não admite outras possibilidades de forma a inserir as situações e relações educativas no conjunto dos possíveis.

Assim, a professoranda-estagiária, em suas (inter)ações, não consegue se desvencilhar da estrutura e funcionamento conferidos aos planos de aula, permanecendo ligada (ou amarrada?) ao modelo fundado e, por isso, a uma racionalidade técnica.

Cabe trazer à lembrança os modelos de planos de aula pertinentes a essa situação e explicitar as práticas pedagógicas que desencadearam.

Exemplo 4²³⁶

PLANO DE AULA

Em *Estudos Sociais* a professoranda desenvolverá o conteúdo a *indústria de Caxias do Sul (NN)*, objetivando *identificar a indústria de Caxias do Sul*. O roteiro de desenvolvimento da intervenção pedagógica é assim especificado: "(...) *Depois de dialogar com os alunos - sobre um passeio realizado em um sítio, no sentido de explorarem o assunto relativo à venda de produtos da zona rural para as indústrias da cidade - a professora passará o texto no quadro: A Indústria (no qual são discriminados os conceitos matéria-prima e produtos industrializados)*. Em seguida, a professoranda-estagiária escreve, no quadro negro, algumas perguntas que devem ser respondidas pelos alunos a partir da leitura e compreensão do texto mencionado (que também são por ela respondidas no plano, cabendo, em relação às suas respostas, uma observação escrita por parte da supervisora de estágio: "*Respostas das atividades devem ser a lápis*" [grifo meu]). A seguir, propõe: *Pesquise e escreva qual é a principal matéria-prima usada nos seguintes produtos industrializados: a) tijolo b) açúcar c) gasolina d) chocolate e) linguiça f) mesa g) queijo h) sapato i) papel j) prego*. Como atividade de fixação, *a professora entregará a cada aluno um rótulo ou uma embalagem de algum produto industrializado e cada aluno irá fazer o seguinte no*

²³⁵ Cabe lembrar das interpretações de textos feitas quase que exclusivamente com base no livro didático (do professor) que a análise dos planos de aula permitiu focar.

²³⁶ Esta citação, assim como as duas seguintes, são transcrições de planos de aula que foram submetidos à apreciação na seção relativa à análise dos mesmos.

caderno: nome do produto; indústria que fabrica o produto; matéria-prima do produto; produto industrializado."

No momento seguinte da aula, já em *Português* toma a *leitura e interpretação* como conteúdo (que é corrigido pela supervisora de estágio que escreve: "*gramática e ortografia NF*"), orientado pelo objetivo: *ler e interpretar corretamente*, descrevendo assim o desenvolvimento da aula: "*Em seguida, a professora entregará para os alunos um texto que conta a história de "uma excursão à Leitel", questionando os alunos com relação ao que podemos fazer partindo da matéria-prima do leite. Fornece aos alunos o texto A Excursão (de Fernanda Lopes de Almeida). Posteriormente, escreverá, no quadro negro, uma série de perguntas a serem respondidas pelos alunos a partir da interpretação do texto.*" (P.E. 11)

PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADA

Depois de dialogar com os alunos - sobre um passeio realizado em um sítio, para explorarem o assunto relativo à venda de produtos da zona rural para as indústrias da cidade - a P.E. 11 escreveu o texto: A Indústria (no qual eram discriminados os conceitos matéria-prima e produtos industrializados) no quadro. Em seguida, escreveu algumas perguntas que deviam ser respondidas pelos alunos a partir da leitura e compreensão do texto mencionado (que também foram respondidas pela P.E. no seu plano de aula). A seguir, propôs, em forma de atividade também escrita no quadro: Pesquise e escreva qual é a principal matéria-prima usada nos seguintes produtos industrializados: a) tijolo b) açúcar c) gasolina d) chocolate e) linguiça f) mesa g) queijo h) sapato i) papel j) prego. Como atividade de fixação, a professoranda-estagiária entregou a cada aluno um rótulo ou uma embalagem de algum produto industrializado e cada aluno escreveu no seu caderno: nome do produto; indústria que fabrica o produto; matéria-prima do produto; produto industrializado."

No momento seguinte da aula, a professoranda-estagiária entregou para os alunos um texto que conta a história de "uma excursão à Leitel", questionando os alunos com relação ao que podiam fazer partindo da matéria-prima do leite. Forneceu aos alunos o texto *A Excursão* (de Fernanda Lopes de Almeida). Posteriormente, escreveu, no quadro, uma série de perguntas que foram respondidas pelos alunos a partir da interpretação do texto."

Exemplo 5

PLANO DE AULA (resumido)

Ciências -	Aula dialogada sobre a necessidade dos seres vivos de: água, ar, sol, luz, calor, solo
Português -	Texto mimeografado: Necessidades dos Seres Vivos Leitura, compreensão e interpretação do texto Ditado, utilizando palavras do texto Elaboração de uma composição sobre o assunto estudado
Matemática -	Problemas, envolvendo as quatro operações, utilizando as palavras ar, água, solo

PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADA

A P.E. 12 iniciou a aula perguntando aos alunos sobre a necessidade dos seres vivos. Questionou-lhes se precisam de água, sol, ar, calor, luz, solo para viverem. Logo a seguir, distribuiu-lhes o texto (mimeografado) intitulado: Necessidades dos Seres Vivos. Realizou, junto aos alunos, leitura silenciosa e oral e, em seguida, escreveu no quadro uma série de questões sobre o texto lido. Depois de os alunos responderem-nas, corrigiu-as no quadro. Pediu, então, que as crianças lessem, de forma silenciosa, novamente o texto e, após, fez um ditado utilizando palavras expressas no texto em estudo. Depois de corrigir o ditado, solicitou que os alunos escrevessem uma composição sobre o assunto tratado. Na aula de Matemática, a P.E. 12 escreveu, no quadro, vários problemas nos quais figuravam palavras mencionadas na aula de Ciências.

Exemplo 6

PLANO DE AULA (excerto)

(...)

A professora iniciará a aula com o seguinte diálogo:

P - No passeio reparamos que existem diferenças entre o centro da cidade e o interior. Não é mesmo?

R.A. - Sim.

P - Alguém pode me citar exemplos?

R.A. - Sim, os animais, as ruas, etc.

P - Qual a diferença mais marcante?

R.A. - A tranquilidade das pessoas, o ar, etc.

P - Onde vocês moram existe alguém que coordena o andamento do bairro?

R.A. - O presidente do bairro

P - E lá em Ana Rech existe alguma pessoa que coordena o desenvolvimento?

R.A. - ... Sim

P - Qual o nome do cargo que essa pessoa ocupa?

R.A. - Subprefeito

P - Fazenda Souza faz parte do município? Mas ela não é um bairro. Então o que ela é?

R.A. - ... Sim, é um distrito

Como dificilmente algum aluno saberá que Fazenda Souza é um distrito e Ana Rech uma zona administrativa urbana, a professora fará a explicação da Constituição do Município.

O município é formado principalmente por bairros, distritos e zonas administrativas urbanas.

P - Alguém sabe a diferença?

R.A. - ... Não

P - Como vimos no passeio o município divide-se em zona urbana e zona rural. Então bairros são divisões do município onde quem fiscaliza é a prefeitura., por exemplo bairro Cruzeiro, bairro Bela Vista, etc. Já distrito é uma parte do município que pertence a zona rural e possui uma subprefeitura que é o local onde fica uma pessoa nomeada pelo prefeito para dirigir as atividades. São eles: Vila Seca, Vila Oliva, Criúva, Fazenda Souza, Santa Lúcia do Piaí. E zona administrativa urbana, o que é?

R.A.

P - Vem a ser um distrito, também possui subprefeitura, só que pertence a zona urbana. São elas: Ana Rech, Galópolis, Forqueta e Desvio Rizzo.

Após a professora passará o texto no quadro.

(...)

(P.E. 14)

PRÁTICA PEDAGÓGICA OBSERVADA

Mediante aula expositiva e dialogada, a P.E. 14 iniciou a aula retomando um passeio realizado à Ana Rech, indagando os alunos sobre as diferenças entre as zonas urbanas e interioranas do município de Caxias do Sul. Depois de os alunos exporem algumas diferenças, a professoranda-estagiária indagou-lhes sobre a existência de pessoas que coordenam as atividades dos bairros onde os alunos residem. Alguns alunos sabiam que existiam, mas não sabiam seus nomes, outros os sabiam, e ainda outros, não souberam responder. Em seguida, a P.E. perguntou-lhes se em Ana Rech há alguém que coordena as atividades do local e sobre qual o nome do cargo que essa pessoa ocupa. Os alunos responderam afirmativamente, mas não sabiam o nome desse cargo. E a interlocução prosseguiu... A professoranda-estagiária, afirmando que Fazenda Souza não é um bairro, inquiriu sobre o que seria. Os alunos não responderam. A P.E. 14 explicou, então, a diferença entre zona urbana e rural, bem como a Constituição do Município, discriminando as denominações: bairros, zonas administrativas urbanas e distritos e expondo quais os distritos de Caxias do Sul. Depois de sua explicação, a professoranda-estagiária escreveu um texto sobre o assunto no quadro e os alunos o copiaram.

Pode-se evidenciar a similaridade entre os planos de aula propostos e as práticas efetivamente realizadas (e observadas) em sala de aula. Parece haver a necessidade, por parte dessas professorandas-estagiárias, de construírem referentes, que seriam os planos de aula, para direcionarem os percursos das suas ações pedagógicas. Assim, esses planos, nas situações enfocadas, funcionariam como *scripts* que especificam o que, quando e como deve ser desenvolvido pelas professorandas-estagiárias nas aulas que se processam em espaços sociais concretos (e não apenas projetáveis como nos planos que as antecedem). Tais condições deixam transparecer ainda a ênfase / importância atribuída, por elas, aos conteúdos programáticos devidamente sistematizados em suas explanações, os quais, apesar de serem, geralmente, mediados por intervenções pedagógicas vinculadas a aulas expositivas e dialogadas, são, não raro, transmitidos via explicações das professorandas-estagiárias.

A partir do diagnóstico dos três movimentos captados (ou capturados?) nos padrões evidenciados nessa empiria, é possível modelizá-los para melhor compreendê-los.

3.3.4 - Construindo Metáforas

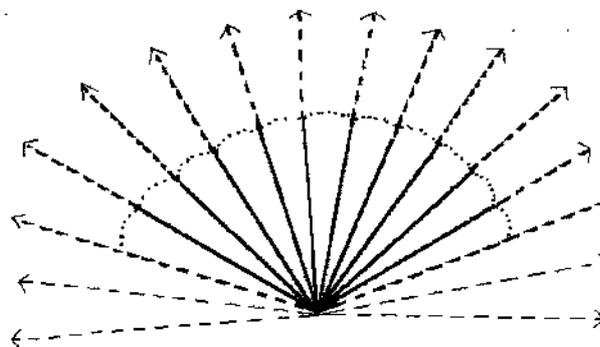
Quanto ao *primeiro* exemplo pode-se deduzir que a P.E. 5, ao entrar em sala de aula com seu plano de trabalho, que constitui **uma** das possibilidades de intervenções pedagógicas, no desencadeamento/evolução do processo educativo, abriu o seu planejamento²³⁷ para certas ações e interlocuções propostas pelos alunos, explorando alguns possíveis por eles instaurados e desviando as colocações que não se relacionavam, imediatamente, com o objetivo especificado, para, por fim, fechar o percurso pedagógico novamente no plano previamente organizado, o que se pode verificar particularmente nas formas utilizadas para enunciar as questões. Desse modo, as ações que implicavam trabalho *co-operativo*, iniciativa, curiosidades, perguntas, indagações, reflexões das crianças, que permeariam/favoreceriam construções de conhecimentos, foram, pode-se dizer, barradas pela lógica norteadora da professoranda-estagiária que, paulatinamente, foi estabelecendo, no decurso da aula, diferenciações, interdições, pseudonecessidades compatíveis ao fechamento de possíveis. Assim, várias possibilidades foram abertas pelas crianças e não aproveitadas/exploradas pela P.E., que, por sua vez, não abriu para (e, às vezes, bloqueou) os possíveis a partir do que as crianças estavam pensando.

Esse movimento, de abertura e fechamento de possíveis, que transita na direção dos planos de aula para as interações educativas sujeitas a pequenas aberturas que vão se fechando para, novamente, a P.E. contemplar esses planos, pode ser comparado a de um leque: o leque das possibilidades²³⁸.

²³⁷ E, aqui, a imagem é literal, pois as professorandas-estagiárias - sujeitos desta pesquisa, de modo geral, apresentaram como um de seus primeiros comportamentos no início de cada aula observada, exporem seus planos de aula sobre a mesa da professora, abrindo-os para, através deles, basearem suas ações docentes.

²³⁸ Só depois de ter refletido sobre essa construção é que me dei conta de que essa expressão, pelo uso corrente, já faz parte até do discurso coloquial. Contudo, penso que ela serve muito bem para traduzir essa situação pedagógica encontrada em vários momentos no decorrer da pesquisa empírica. Um movimento *sanfona* também caberia nessa abordagem; porém acho mais simpático o termo *leque*, mesmo que suscite uma relação trivial.

Tal movimento representa um dos *padrões demarcados* observados mediante essa análise, podendo ser configurado do seguinte modo.



Cada setor do leque (inscrito em negrito) corresponde às possibilidades enunciadas no plano de aula, considerando as diferentes disciplinas, conteúdos, atividades abordadas; as flechas pontilhadas que se estendem de seus limites denotam as possibilidades que são abertas a partir do que é proposto pela P.E. ou pelos alunos com base no plano estipulado para a aula, sendo algumas contempladas, outras, não. Os segmentos pontilhadas que partem da base central do leque, acompanhando seu formato aberto, representam as diferentes possibilidades abertas pelas crianças e, geralmente, não contempladas pela P.E. Quanto maior a abertura desse leque, mais possíveis são abertos por parte da P.E. ou pelas crianças. sem aproveitamento, na sua maioria, no que se refere às interrelações com estas. Neste caso, em uma instância, a P.E. poderia promover a abertura a alguns/ou inúmeros possíveis a si própria, mas sem explorá-los e, em outra, poderia construir condições para a abertura a possíveis pelas crianças, mas também sem lhes conceder tempo para exploração. Essa interpretação sugere que a construção de possibilidades pela P.E. não corresponde, necessariamente, à criação de condições, por esta, para a abertura a possíveis para as crianças.

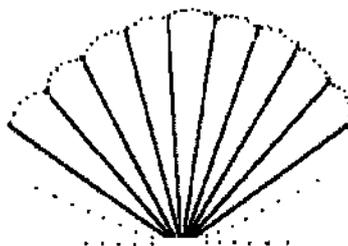
Importa frisar que essa situação pedagógica pode estar camuflando uma relação pautada numa trama de poder (da P.E.) nas relações pedagógicas. Os lugares das P.E.s e dos alunos, definidos a partir dos planos de aula - que, do ponto de vista dessas atuaria como um roteiro aberto/*prospectivo* (conforme análise desenvolvida em seções precedentes), mas que, de fato, as ações docentes acabam transformando em

modelos/*roteiros normativos* - seriam compatíveis a uma correlação de forças cognitivas (similar ao jogo de Cabo de Guerra) onde as crianças anseiam enveredar à diferença e as P.E.s incumbem-se, entre deslizamentos e fugas, de trazê-las às realidades pedagógicas por estas (in)tencionadas. Daí um movimento de pulsação/*distensão*, que representa a vida manifesta nos atos e falas das crianças, e de contenção dessas demandas por P.E.s que, freqüentemente, *inter-rompem* o curso de desenvolvimento de possíveis em sala de aula.

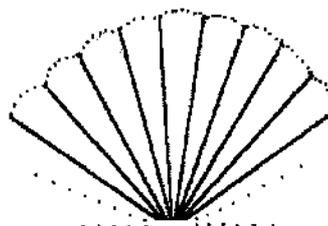
No que diz respeito ao padrão discriminado como *apreciativo-transcritivo*, encontraríamos, nessa caracterização (descrita nos exemplos 2 e 3), outro tipo de movimento, o qual gira em torno dos planos de aula organizados segundo as referências/técnicas, submetidos a pequenas aberturas enunciadas nas próprias técnicas, para fechar as intervenções, novamente, no âmbito da aplicação.

Trazendo essa argumentação para o campo figurativo, teríamos o leque das possibilidades assim demarcado:

REFERÊNCIA



AÇÃO PEDAGÓGICA



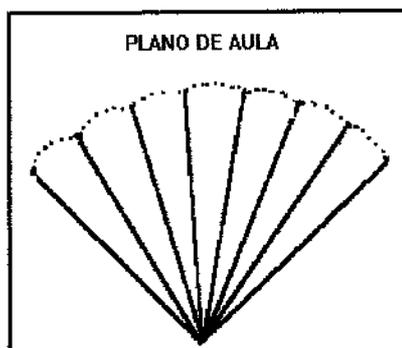
Nessa ocorrência, aparece a criação de condições para abertura a possíveis pelas crianças, ainda que contempladas a partir do próprio referencial adotado, e aberturas restritas de possíveis pela P.E. que copia/se apropria de uma possibilidade

reprodutivamente e não de forma criativa. Isso porque, mesmo que se possa admitir que a transcrição perfeita não seja possível, haja vista as diferentes releituras possíveis no processo assimilatório, nessa situação pedagógica haveria a colagem das possibilidades abertas nas referências apreciadas, tais como nelas são oferecidas, sem a proposição de mudanças significativas que pudessem contribuir para sua adaptação às diferentes conjunturas. Não obstante, na (justa) medida em que a P.E. busca alternativas, tal constituição de possibilidades pode assumir, neste sentido, uma conotação de positividade que, no transcorrer da prática pedagógica, pode ir se diluindo. Isto em especial porque, não raro, a P.E. não explora suficientemente, concedendo o tempo necessário, a construção de possíveis pelas crianças.

Já a terceira caracterização (sinalizada nos exemplos 4 a 6) pode ocorrer quando os textos e exercícios registrados nos planos de aula são transcritos destes para o quadro pela P.E., sem espaço para se produzir outras possíveis relações. Frequentemente, as atividades são transplantadas também do livro didático, cujo conteúdo impresso constitui (e se confunde com) o próprio currículo programático.

Esse tipo de prática pedagógica inscreve-se em um saber fazer reprodutivo através do qual, geralmente, privilegia-se o conhecimento escolar sistematizado pelas ciências e organizados via mapeamentos/programas de ensino, o que pode dificultar a criação de diferentes modos de conceber as relações educativas e frustrar possibilidades de transformação, mesmo que estas sejam engendradas pelos alunos.

Quando as relações de implicação destes aspectos considerados são articuladas, pode-se propor, como esquema, um leque de possibilidades enquadradas nos planos de aula, assim estabelecido:



Os contornos delimitados, representados pelas linhas do quadrado, para as abordagens pedagógicas das diferentes áreas de conhecimento, desempenhadas pelos setores do leque, podem ser oriundos de pseudonecessidades (construídas pelas professorandas-estagiárias, e, talvez, pelas próprias professoras nos cursos de modalidade Normal), as quais não se compatibilizariam ao desenvolvimento de possibilidades cognitivas. Assim, parece não haver a abertura a possíveis pela P.E. que não constrói condições de abertura desses a seus alunos. Essa condição pode fazer com que a P.E. falhe duas vezes: no fechamento de possibilidades na escrita do plano de aula e na exploração dos espaços pedagógicos para a construção de possíveis em sala de aula.

Para resumir, importa frisar que nos dois primeiros padrões detectados podemos deduzir a manifestação, ainda que de formas diferenciadas e em graus variados de aberturas (conforme discriminadas na análise), de pseudonecessidades e de novas possibilidades constituídas/constituintes (n) das ações pedagógicas de P.E.s, enquanto que no terceiro padrão podem ser evidenciadas apenas pseudonecessidades (“*tem que ser assim*”) –impossibilidades (“*não pode ser diferente*”).

É possível, ainda, aclarar que os três padrões revelados nas práticas pedagógicas de P.E.s são regidos por planos de aula - considerados do ponto de vista das construções desses sujeitos que se guiam pelas orientações dos cursos - de forma normativa e rígida, não favorecendo a abertura a possíveis ou, se o propiciam, o fazem de maneira restrita. No padrão distensivo-contrativo a construção de possíveis da P.E. e a criação de condições à abertura de possíveis às crianças, mediante o jogo de perguntas e respostas nas “aulas expositivas e dialogadas”, não garantem espaços para exploração dos possíveis abertos por estas, tendo em vista que as intervenções docentes seguem o especificado no plano de aula correspondente. No padrão apreciativo-transcritivo, embora haja perspectiva aberta à busca de alternativa, a P.E. a constitui como uma abertura restrita, pois aplica, sem espaço para construção/exploração de possíveis por ela própria que adere a um *script* proposto por outro autor, um referencial que funciona como uma técnica que estabelece aberturas a possibilidades e condições de construção de possíveis às crianças, o qual é transposto para o plano de aula. No padrão modelado-intransitivo a P.E. simplesmente segue o plano de aula que não apresenta abertura de possíveis para si e

para as crianças. A conotação dos planos de aula como roteiros normativos é compatível a uma razão instrumental, pois, nesses casos, pode suceder-se a avaliação, por parte da P.E., somente da correspondência plano-ação na sua aplicação (pragmática), sem reflexão da ação ou da própria aplicação.

Se relacionarmos:

- ◆ construção de possíveis pela P.E. = CP-P.E.
- ◆ criação de condições à abertura de possíveis às crianças = APC
- ◆ garantia de espaço para exploração e construção de possíveis pelas crianças = CPC

podemos encontrar geralmente:

❖ Padrão contrativo-distensivo:

CP – P.E. → (APC restrita) e (CPC restrita)

❖ Padrão apreciativo-transcritivo:

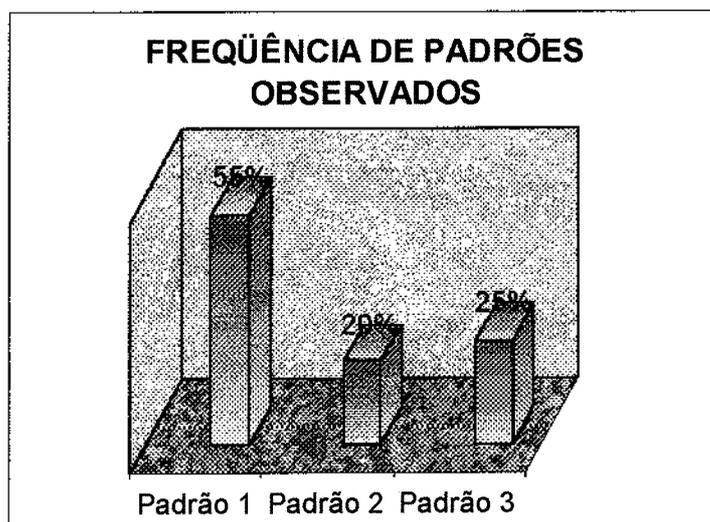
CP – P.E. restrita → (APC) e (CPC restrita)

❖ Padrão modelado-intransitivo:

CP – P.E. restrita → não (APC) e não (CPC)

Não obstante, convém explicar que pode ocorrer que os padrões não se apresentem, nas interações pedagógicas, de maneira pura, podendo, pois, haver a mescla entre eles ou a predominância de um sobre outro em diferentes momentos da aula. Há que se considerar também que não se manifestam em níveis, numa denotação desenvolvimentista, podendo aparecer de formas intercambiáveis na mesma aula..

Quantificando, em porcentagens aproximativas, as frequências dos padrões assinalados, pôde-se distribuí-las da seguinte forma:



As porções de regularidades que incidem nos padrões elencados podem admitir a inferência de que a criação e evolução de possíveis, ainda no plano das antecipações pedagógicas às condutas em sala de aula, ficam obstruídas ou mesmo impossibilitadas de se processarem.

Os resultados parciais dessa investigação-análise, no âmbito das idéias preliminares (já que serão retomadas em seções posteriores), permitem anunciar que a heteronomia pedagógica e a quase ausência de intervenções que impliquem os possíveis cognitivos, as quais são desenvolvidas por P.E.s, não promoveriam, e até dificultariam, ações educativas que visem ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Diante das regularidades pautadas na análise estabelecida, compete trazer à discussão alguns indicadores / fatores que podem contribuir para a constituição desses padrões nas práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal.

3.4 - PROPONDO UMA DAS DISCUSSÕES POSSÍVEIS

Para além da relação estabelecida pela figura da professoranda-estagiária entre seu plano de aula e sua prática pedagógica, a sala de aula é povoada por muitas outras relações possíveis. Entram em cena, no cotidiano desse ambiente de interações escolares, entre tantos elementos intervenientes: as formas de organização do espaço físico; a compreensão do quê e do modo como se aprende; as formas de comunicação dos conteúdos de ensino; os instrumentos didáticos utilizados; o significado das perguntas que circulam em sala de aula; as interlocuções estabelecidas a partir da reflexão do outro sujeito; a articulação dos conteúdos às realidades dos alunos; as produções das ações desses sujeitos envolvidos em processos de aprendizagens; a condição de aluno no grupo social da sala de aula; as situações disciplinares; as funções conferidas aos planos de aula, etc. (aspectos esses anunciados desde os próprios planos de aula). Uma atenção a esses elementos parece ser imprescindível, a fim de se evidenciar como a sala de aula é constituída de momentos de criação de condições, por parte das professorandas-estagiárias, para aberturas a possíveis às crianças e de espaços para tal construção por estas, os quais nem sempre são aproveitados e explorados por aquelas que, através de suas ações docentes, estabelecem “fraturas”, cortes ou bloqueios aos processos construtivos. Tal análise pode auxiliar na busca pelos indicadores (a serem destacados, a seguir, pelos sublinhados e que não serão quantificados²³⁹) das práticas pedagógicas de professorandas-estagiárias (conforme proposto como objetivo desta tese explicitado no Cap. II) que sinalizem ou que podem concorrer para a composição dos padrões demarcados às práticas pedagógicas que foram submetidos a exames.

Para desencadear um processo discursivo / argumentativo a partir da aferição dos dados coletados, novamente as práticas de ensino dos sujeitos de pesquisa, acompanhadas da análise dos modos de reflexão da relação planejamento-prática

²³⁹ Haja vista a dificuldade de estabelecer parâmetros quantitativos às observações que se estenderam em períodos temporais diferenciados nas jornadas de aula que se constituíram em objetos de pesquisa.

docente captados mediante as falas das professorandas-estagiárias entrevistadas, o subsidiarão. Com o escopo de ser fiel às expressões das professorandas-estagiárias, citarei, ao longo da discussão dos resultados, uma série de protocolos (em número expressivo), a fim de deixar os dados falarem e exporem-se na sua transparência, apresentando regularidades e variações e descrevendo o quadro das situações pedagógicas observadas.

"A aula está planejada. Basta aplicar o plano de aula na prática com as crianças."

(Recomendação feita por uma supervisora de estágio ao orientar uma professoranda-estagiária em uma de suas visitas à escola onde esta o realizava)

Logo, ainda no início da experiência como docente, a professoranda-estagiária pode flagrar a fragilidade dessa afirmação. Na interação com a realidade da sala de aula entra em cena a peculiaridade de cada situação educativa e a impressão de que é preciso aprender tudo novamente, desta vez, na prática. *Muitas* professorandas-estagiárias deixam claro, em seus depoimentos, os efeitos dessa impressão:

"No curso não aprendi quase nada. Estou aprendendo mesmo é no estágio."
(P.E. 2)

"(...) O curso é uma coisa; o estágio é outra." (P.E. 9)

"- Bom, tu sabe a minha opinião, né: o estágio que é o curso. O estágio.

- Em que sentido? Tenta explicitar essa tua idéia:

Porque a gente tem... ãh... tudo o que a gente viu, a gente tem que botar em prática. Não adianta só teoria. E muita coisa a gente pesquisou, batalhou. Até no convívio com as crianças, lidar com certas situações, com os pais das crianças, com os diretores, né. Então, o curso eu acho, eu considero o curso na modalidade Normal o estágio. Tem toda a prática de tudo que a gente viu. E até muito mais.

- Ele se concentra todo no estágio em função do quê propriamente?

- Sim, porque a teoria é uma coisa, praticar é outra.

- Você acha, então, que o estágio é a prática, somente a prática?

- Com certeza. Com certeza.

- E teria alguma maneira de trazer essa prática para o curso?

- Eu não sei. Agora tem mais um ano de magistério, né. De repente, nesse um ano a mais, eles aproveitem em praticar os planos, fazer mais planos, praticar com as próprias crianças daqui da escola, né. Dá mais uma experiência, porque numa... um planinho que tu faz e tu vai aplicar, tu vai ver o quê que tu errou no plano, como tu pode conduzir a aula, as crianças, como elas se comportam com aquele determinado... ãh... com aquela determinada proposta tua, né, pra depois ter mais experiência na hora do estágio." (P.E. 3)

"Bom, elas disseram assim pra nós: 'o estágio é uma continuação do curso', né. Não sei. Porque é totalmente, pra mim, é totalmente diferente. Aqui, né, é um mundo, eu não tinha responsabilidade, aquela coisa. Lá não. Tu tem que ter uma postura, tu tem vinte e seis crianças, ali, trinta, né. Tu tem que ser responsável. Aqui, se tu não quisesse fazer algumas coisas, não fazia. Tu arcava com as conseqüências. Lá não. Lá tu sabe, se tu prejudica, tu vai tá prejudicando muita gente. Eu acho que não é bem assim. Eu acho que a responsabilidade é grande." (P.E. 1)

"O curso não ensina como fazer na prática da realidade. Isso a gente aprende mesmo é no estágio. Mas o curso deveria ensinar isso, mais prático." (P.E. 14)

Nessas falas, pode-se evidenciar a necessidade de se encontrar pontos de ancoragem para as interrogações construídas a partir dos contatos, às vezes drásticos, com as realidades educativas presentes nas escolas. É como se o curso, do ponto de vista da professoranda-estagiária, tivesse que dar conta dessa problemática: ensinar *como fazer* na prática cotidiana para sanar certas dificuldades. Nessa postura esconde-se uma ambigüidade: apesar de sentirem a diferença instaurada entre a teoria e a prática, parece desconsiderarem que as circunstâncias experimentadas em sala de aula são únicas e mutáveis, sujeitas a processos singulares e, por isso, a impreviões. Nem os planejamentos, por melhores que sejam, as podem provocar ou evitar. Vou explorar esta questão com a apresentação de dois protocolos:

"Nossa, nunca pensei que ia ter alunos drogados. Elas [possivelmente, as professoras dos cursos] tinham que ter dito isso e como fazer na prática com essas crianças." (P.E. 1)

"É. A teoria é bem diferente da prática. Eles dizem que não xingar os alunos, todas aquelas coisas que é bem diferente. Às vezes, os planos ficam muito utópicos. A gente deveria saber como praticar ainda no curso pra não ter surpresas" (P.E. 2)

Pode-se aferir, através dessas colocações, a função atribuída pelas professorandas-estagiárias ao locus do curso na modalidade Normal: o espaço para ensinar/aprender, em síntese, como fazer na prática docente especialmente a do estágio supervisionado, onde, como estagiárias (como negar?), podem ficar expostas à berlinda das observações e pareceres de suas supervisoras:

"Eu sei que o plano tá, assim, meio utópico, todo bonitinho, né. Mas é assim que elas querem e é assim que eu tenho que fazer, porque eu quero passar nesse

estágio. Tanto trabalho, né, tanta dedicação. Nem sei o que eu faria se tivesse que repetir o estágio." (P.E. 1)

"Uma professora me disse: faça o que se pedir no estágio. Depois você terá vinte e cinco anos de vida profissional para você decidir o que vai fazer."(P.E. 15)

"Eu tenho que seguir os planos de aula que me ensinaram porque o planejamento é importante e significa o que é preciso atingir." (P.E. 11)

Talvez seja esse temor da observação/avaliação, acompanhado de tantas orientações e de censuras a erros, que as mobilize a tentativas de fazer o melhor possível dentro do padrão estabelecido aos planos de aula e às práticas de ensino, sem considerarem as diferentes perspectivas de organização do planejamento didático-pedagógico e das suas possíveis reconstruções nas intervenções educativas junto às crianças. Assim, para lograrem êxito na relação planejamento-prática docente, muitas professorandas-estagiárias seguem fielmente os planos de aula, os quais funcionam, não raro, como (conforme comentado) *scripts* a serem transcritos na realidade. Desse modo, os critérios definidos nos planos são rigorosa e freqüentemente cumpridos, segundo os padrões/rituais sócio-escolares demarcados ainda nos cursos na modalidade Normal. Se estão empenhadas em obedecer um modelo especificado nesses cursos, predispõem-se a consentirem o desenvolvimento de um "*modus operandi*" estabelecido no *o que* e no *como fazer* para alcançarem resultados eficazes. Será que os estariam alcançando? Tomemos alguns depoimentos a partir do questionamento: *o que você pensa do curso na modalidade Normal que você está concluindo?*

"Me ofereceu condições pra eu chegar até aí. Senão, agora, muita coisa fica que a gente esperaria que fosse mais, com essa experiência, a visão da realidade em si. A visão da realidade, realmente isso fica pendente, porque eu acho assim, ó, se a gente tivesse mais contato com os alunos no curso, mais contato com a realidade da escola, que a gente sabe que tem por aí, agora, eu acho que facilitaria bastante no estágio, em toda a carreira profissional." (P.E. 4)

"Ah, muito polígrafo, muita teoria, teoria, teoria, polígrafo, aulas e aulas a gente só lia polígrafos. Sabe, essa coisa que tu lê, assim, só técnico, coisas técnicas. Depois tu esquece, tu não...Eu acho que faltaria muita prática, praticar, a gente mesmo fazer as coisas, praticar com os alunos, aqui mesmo da escola. Isso faltou bastante."(P.E. 3)

^ (...) eu pensei que o terceiro ano do magistério eles fossem dizer como dar as matérias pro aluno, como é que eu vou explicar isso, como é que eu devo fazer aquilo. E na verdade não foi assim.

- Como foi?

- Foi assim... Elas te dão sugestões de como tu trabalhar, mas te dizem como tu deve trabalhar. Como é que eu digo... eu senti muita dificuldade, assim não em domínio de conteúdo porque eu sei pra mim, o problema é passar pro aluno. Como é que eu vou saber se ele entendeu ou não. Será que uma prova vai resolver isso? Não é uma prova que resolve. É a participação do aluno na tua aula. Participou ali, eu garanto que ele não vai esquecer. Agora..." (P.E. 5)

Pode-se inferir a manifestação de algumas lacunas que, na interpretação dessas professorandas-estagiárias, não podem ser omitidas do processo de formação profissional dos cursos na modalidade Normal: a necessidade de mais contato com a realidade escolar das primeiras séries do ensino fundamental; o privilegio da teoria em detrimento ou desarticulada da prática; e a carência de conhecimento relativo a como a criança aprende devido à falta de orientações dos cursos para esse sentido, são constantes que se confirmam em vários outros de seus depoimentos (que nos limites dessa análise não cabe mencioná-los na íntegra).

Resguardando, por um lado, os limites espaço-temporais de um processo formativo oferecido por um curso, uma vez que esse não representa o início e o fim de uma profissionalização²⁴⁰, bem como, por outro lado, reconhecendo que os pressupostos das relações entre práticas pedagógicas e referentes teóricos são complexas e intrincadas, solicitando reconstruções contínuas, e que, por isso, não podem ser reduzidas a meras aplicações como uma colagem na superfície dos fatos, importa acentuar que, geralmente, levantam-se argumentos frágeis para se justificar o fato de os cursos na modalidade Normal, delimitados aos contornos de alguns fenômenos educativos, não darem conta de ensinar amplamente *como se deve fazer* na prática real da sala de aula²⁴¹: "*o curso precisa ensinar a gente como ser professora e isso não está acontecendo*"; "*o curso tem que ser mais a realidade*."

²⁴⁰ Do ponto de vista do caráter processual da profissionalização do docente para as primeiras séries do ensino fundamental, atualmente, existe uma literatura fértil, e mesmo discursos oficiais, que propõem a formação contínua ou em serviço. Do ponto de vista do alumiado da formação, é útil relembrar a configuração das três dimensões - a do sujeito; a do professorando e a da professor - que se interseccionam na construção desse profissional da educação, já tratadas no segundo capítulo desta tese.

²⁴¹ Lembro-me de várias vezes em que alunas de terceira série de curso na modalidade Normal, e que, portanto, encontravam-se à beira de seus estágios, indagavam, veementemente, como deveriam fazer em situações como quando: "um aluno não quer fazer nada em sala de aula"; "as crianças não tomam banho em suas casas e vêm à escola sujas"; "um menino está se masturbando em sala de aula"; "as crianças rasgam os cartazes fixados na sala de aula", etc., etc. ...

Segundo a lógica que advogam, quando tal fato ocorresse (na realidade), ou seja, quando se especificasse *como se deve fazer na prática* (levando-se em conta como a criança aprende), as professorandas-estagiárias, possivelmente *dependentes* de pseudoreceituários constituídos, via teoria(s) e/ou orientações, nos processos interativos dos cursos, seguiriam as recomendações (das professoras/supervisoras) assentadas, não obstante e não raro, nas bases traçadas pela tradição pedagógica. Como resultado dessas trocas, circularia uma espécie de moeda comum valorizada como referência para as relações professoranda-estagiária-crianças. Acabaria, dessa forma, quase sendo vedada a chance de transformar os processos educativos tidos como, necessária/cientificamente, adequados, "normais", corretos, o que conferiria pouca margem à diferença e à construção de possibilidades.

Na medida em que as professoras (dos cursos na modalidade Normal), as supervisoras e as próprias professorandas-estagiárias tolhem as possibilidades de novas abordagens educativas, institui-se/reconstitui-se o modelo (*que tem, pseudonecessariamente, que se seguir*) de racionalidade técnica. Através da receita: *ensina-me como devo fazer*, sob um ângulo de análise, as professorandas-estagiárias ficam limitadas, ligadas a elos (ou nós?) constituídos nos cursos e, sob outro ângulo, alimentam esse modelo que parece imperar soberano nos cursos *Normais* em nível de ensino médio que, à luz da análise histórica que desenvolvi (no Cap. I), vêm mantendo o cunho de profissionalização técnica. Para suportar essa inferência, torna-se imprescindível um exame crítico dos modos como se apresentam as condições pedagógicas observadas nos ambientes onde se desenrolou o roteiro da pesquisa empírica. É o que passo a fazer.

3.4.1 – As ações pedagógicas falam por si

3.4.1.1 - Da geografia da sala de aula ao vínculo heterônomo

De imediato, as evidências empíricas puseram-se diante de uma situação que traduzo como *o lugar comum* do ambiente escolar (assistido em grande parte das observações que realizei), o qual pode ser assim descrito:

O espaço físico e a organização espacial da sala de aula configuram alunos enfileirados a copiarem, sentados em suas classes, textos e exercícios do quadro, a responderem-nos e a corrigirem-nos, e a interagirem com perguntas que a professoranda-estagiária, disposta em frente à turma, dirige-lhes.

A composição desse quadro parece não evocar estranheza em relação a um tipo de cena que é representado, cotidianamente, no ambiente escolar. Porém, nele, através da observação da forma de organização espacial dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pode-se abarcar um olhar mais amplo que englobe as relações teórico-ideológicas de uma educação que se reproduz no tempo e, aí assim, um tom de perplexidade pode aflorar: /as condições histórico-pedagógicas, após tantas gerações, não mudaram as posições do professor que, disposto à frente da turma, parece ainda deter o poder dos conhecimentos, e as dos alunos, enfileirados, que os reproduzem, configurando-se, assim, relações pedagógicas heterônomas.

Esse ritual de procedimentos apresentou-se, em algum(ns) momento(s), em todas as aulas observadas que se constituem em objeto de análise, o que demarca a regra (pseudo) normalizada/naturalizada nesse contexto pedagógico.

Na suposta segurança do lugar comum instaurado no cotidiano escolar muitos encaminhamentos pedagógicos são previsíveis e as próprias crianças podem descobrir (ou acabam descobrindo) o andamento (ou a condução) das atividades:

A P.E. 12, que estava escrevendo no quadro, volta-se à turma e pergunta:

P.E. - Que exercício vocês acham que vem agora?"

A1 - De completar

A2 - Pintar a palavra

A3 - Desenhar

A4 - Escrever cinco palavras com l.

A1 - Circular as palavras.

P.E.12 - Não. É de responder.

Alguns alunos deduzem até os termos utilizados, comumente, para enunciar as questões, abrindo (co)possibilidades de direcionamento da aula, mas todas, ao que tudo indica, concernentes ao que, de algum modo, a professoranda-estagiária já lhes possibilitou. Embora tenha indagado sobre quê exercício prosseguiria o desenvolvimento das atividades - e nesse sentido já delimitasse o que seria feito: a professora escreveria um exercício no quadro para os alunos o copiarem e a ele responderem - a ação desta foi de fechar o campo das possibilidades, que o jogo de adivinhação das crianças suscitou, para uma alternativa: a escolhida, e possivelmente planejada, por ela: "*Não. É de responder*".

Há casos, no entanto, em que a professoranda-estagiária também se dá conta da descoberta dos alunos em relação ao percurso a ser trilhado, mas sem advertir para esse fato ou sem problematizar a provável similaridade de suas intervenções, aspecto este que os faria enveredar pelos modos habituais com que aquela propõe as tarefas escolares.

"Mas, eles dizem assim: 'ah, profe, eu já sei o que tu vai fazer agora' porque daí eu passo um traço no quadro depois de cada disciplina, depois de cada...atividade e eles assim: 'profe, eu já sei o que tu vai passar agora', porque aí eu começo com as historinhas matemáticas e eles dizem 'eu já sei que é calcular os problemas ou é...' 'já sei, hoje a gente vai falar sobre aves'. Eu levo cartazes pra eles, questiono em cima daquilo que eu tenho a impressão que eles conheçam. Então, não fica tão difícil."
(P.E. 4)

Se os alunos, conhecendo o cotidiano das atividades propostas pela professoranda-estagiária, deslocam a atenção para os passos seguintes do roteiro pedagógico, talvez se possa admitir que haveria uma rotatividade das intervenções educativas que podem permanecer girando sobre seu próprio eixo, ou seja, são ciclicamente repetidas. Assim, a diversidade não chegaria a ser considerada como necessária, o que não deixaria brechas de autonomia para se trabalhar de (ou se

aventurar a) outros modos de se pensar/fazer os processos pedagógicos. E isso podendo ser devido também à pressão da direção da escola; dos outros professores; das supervisoras; dos pais; dos alunos, etc. Muitas falas de professorandas-estagiárias revelam essa condição:

"Eu preciso entrar no ritmo da escola, porque não sou eu quem determino, mas a direção" (P.E. 11)

"A minha titular fica em cima, observa tudo o que eu faço e também me diz o que eu tenho que fazer" (P.E. 15)

Alguns pais, só porque eu sou estagiária, ficam cobrando o tempo todo, olham sempre os cadernos dos filhos e vêm reclamar comigo e até com a direção" (P.E. 9)

Parece existir uma coação exercida, por instâncias exógenas à sala de aula, para se fazer de uma determinada pseudonecessária forma (ou fôrma?) pedagógica. – e importa considerar que num sistema coativo não há reciprocidade – Assim, abdicar da autonomia para ocupar o lugar comum pode ser um meio para a professoranda-estagiária realizar a contento (pelo menos de alguns) o estágio *supervisionado*.

Contudo, a *normalidade* ambicionada, no sentido de se entrar/moldar nos (aos) padrões estabelecidos, pode ser rompida a qualquer momento e, então, diante da heterogeneidade e possível instabilidade, os impasses, advindos dos processos ensino-aprendizagem no contexto sócio-escolar, podem ganhar proporções de um conflito quase sem resolução, fadado a deixar a professoranda-estagiária indefesa frente à divergência ou, quem sabe, à deriva, sem encontrar um porto seguro (se é que ele existe!).

"Aquele situação me pegou de surpresa. Tive vontade de recolher minhas coisas e voar para fora da sala de aula. Não sabia o que dizer, nem planejei isso. Respirei fundo e aí outro aluno me fez outra pergunta. Ainda bem, desviei o assunto" (P.E. 11)

"Pensei comigo: e agora? Não tinha a menor idéia do que eu ia fazer. Esperei a supervisora vir e me dizer como era. Naquela aula deixei assim, logo mudei de assunto. Ah, é que era Educação Física depois e aí ficou assim." (P.E. 2)

"Na próxima vez quero que a supervisora me ajude a colocar isso no plano pra saber como vou fazer na aula" (P.E. 12)

Há probabilidades de que desviar ou contornar os obstáculos que se interpõem nas relações pedagógicas, esperar a supervisora para aconselhar ou seguir o manual de trabalho do professor, especificado nos planos de aula e nas orientações apontadas

nos cursos de modalidade Normal, seja mais fácil e mais prático e, talvez, mais seguro. Poder-se-ia dizer que embutida nessa postura está uma epistemologia pragmática, eminentemente empirista, que coloca a professoranda-estagiária como gestora das demandas pedagógicas produzidas com base nas condições propostas nesses cursos²⁴².

Se é tão importante *esperar a supervisora dizer como e colocar isso no plano*, pode-se pensar que essa rotina da reprodução estaria sendo consolidada ainda no curso de formação em magistério, já que o estágio supervisionado o integra. O interesse das professorandas-estagiárias, girando em torno de como fazer, inclusive o plano de aula que exige, por excelência, um processo reflexivo (conforme abordei), daria esse cunho pragmatista próprio de uma racionalidade técnica, o que pode se refletir não só nas práticas docentes enquanto professoranda-estagiária, mas, admitindo-se que o estágio, de certa forma, constitui o primeiro ano de experiência docente, também nas suas ações pedagógico-profissionais futuras²⁴³.

A partir da demarcação dos papéis de professoranda-estagiária-alunos no cenário geográfico da sala de aula instalado na rotina escolar, cabe analisar mais de perto as relações que se tecem entre ambos nos tratamentos dos objetos de ensino.

3.4.1.2 - O correio das informações e os ouvidos cognoscentes

Os preceitos imediatamente colocados encontram respaldo nos meios empregados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; é bem provável, do ponto de vista de pelo menos algumas professorandas-estagiárias, mais de ensino aos destinatários da atuação pedagógica do que propriamente de aprendizagem! (Se é que isso é possível, entendendo-se que, embora se refiram a

²⁴² Para uma análise mais detalhada a respeito da rotina pragmatista do fazer pedagógico, vale a pena transcrever o pensamento de Gómez (1992) que sublinha que *"quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e ir perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, o seu conhecimento vai se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas e situações cada vez menos semelhantes"*.

²⁴³ E nesse sentido que Brault (1994) entende que o professor[ando], na sua prática de ensino, termina manifestando uma preocupação mais de ordem operacional (o como) do que de ordem conceitual (o porquê).

processos diferenciados, só há ensino se há aprendizagem)²⁴⁴. Um desses procedimentos pode se traduzir como a incumbência da transmissão adotada por professorandas-estagiárias, pois suas ações docentes centradas no ensino buscam, comumente, o destino da informação. Vejamos como isso ocorre, sutilmente, nas atividades escolares através de alguns exemplos²⁴⁵. Em um dos exercícios escritos no quadro (pela P.E. 12) apareceu:

Diga o sujeito das orações:

O I.P.T.U. é cobrado todos os anos;

A C.E.E.E. desligará a energia elétrica;

Dona Formiga foi embora.

Apesar de alguns alunos demonstrarem dificuldades para responderem a questão proposta, a professoranda-estagiária não lhes questionou sobre o que entendiam ser o sujeito de uma oração, nem o seu porquê, como se houvesse a (pseudo)necessidade, sempre, de se trabalhar com conceitos prontos (ao consumo!). Foi a correção do exercício, feita pela professoranda-estagiária (ao escrever, ela própria, as respostas no quadro), que garantiu as informações das respostas certas a partir de um pressuposto de homogeneização e de consenso de trajetórias, sem espaço à divergência ou a equívocos dos alunos e, conseqüentemente, à análise da(s) lógica(s) dos erros (provisórios) empreendidos nos caminhos das aprendizagens²⁴⁶.

Buscando referência no planejamento dessa atividade, encontrei no plano de aula correspondente o seguinte objetivo para a segunda disciplina, a de *Português*, que seguia a de *Estudos Sociais*, entre os quatro componentes curriculares que, necessariamente (devido a orientações do curso), deveriam ser trabalhados naquela

²⁴⁴ Sou acometida, neste momento, por um frio na espinha ao me recordar da fala de uma aluna, também de terceira série de curso na modalidade Normal, que, em uma bela quinta-feira não muito distante (há cerca de quatro anos) disse mais ou menos assim: "*Eu vou me preocupar com o meu estágio e nem vou me importar se os alunos estão aprendendo ou não*"

²⁴⁵ Ilustrarei cada situação com um exemplar entre muitos outros encontrados não só nas ações pedagógicas de professorandas-estagiárias, assim como em livros didáticos utilizados por essas como instrumentos para o desenvolvimento das aulas.

²⁴⁶ Seria possível colocar essa conduta de negação da professoranda-estagiária aos processos cognitivos dos alunos como tipicamente *alfa* (como explica Piaget (1976) e explicitado no segundo capítulo desta tese) ao se entender que esta desloca o objeto perturbador, representado por outras possibilidades de respostas, neutralizando os desequilíbrios que poderiam advir e resistindo à necessidade de superar possíveis impasses.

tarde: *reconhecer o sujeito das orações*. A tarefa, para atender a tal objetivo, foi transcrita do plano de aula para o quadro (tal como foi categorizado no padrão modelado-intransitivo na seção anterior). Ao ser indagada, em situação de entrevista, se todos os seus alunos haviam atingido o objetivo proposto, disse a P.E. 14:

- P - "Acho que sim"
 En²⁴⁷ - "Por que alguns alunos não responderam todas as atividades?"
 P - "Esses alunos têm muita dificuldade. Teriam que ter atendimento individual"
 En - "Eles não têm?"
 P - "É impossível. Não dá tempo. Tem muitas outras coisas pra gente fazer"

Fazer as tantas coisas pseudonecessárias talvez, no entendimento dessa professoranda-estagiária, seja *prioritário* a, efetivamente, conhecê-las. Fazer, nessa visão, solicita ação no termo físico a que fica submetida, sem, necessariamente, implicar processos cognitivos mais elaborados ou, na linguagem piagetiana, refletidos.

Noutra oportunidade, verifiquei indícios de que a resposta fornecida por uma das professorandas-estagiárias (P.E. 4) mostrou-se entremeada por uma explicação (e esta exige reflexão), mas sendo logo conduzida para a informação do resultado entendido como o (único) correto:

- A1 - "Vai" é duas sílabas ou uma?
 P - É uma.
 A2 - "Noite" tem três?
 P - Noi - te. Tem três? Não. Tem duas.
 A1 - A Paula disse que arrependido tem onze sílabas.
 P - Ar - re - pen - di - do (batendo uma palma para cada sílaba). Tem onze?
 A1 - Ela tá contando as letras.
 P - (Indo até a classe da aluna). É sílaba que tem que contar. Ar - re - pen - di - do. Quantas sílabas tem? Não é letra que é pra contar. Entendeu? Então, ar - re - pen - di - do, eu bati quatro palmas.

(Obs. Essa atividade também foi transcrita do plano de aula, a exemplo das que seguem)

Essa professoranda-estagiária abriu uma possibilidade, mas a consolidada pela sua lógica pactuada com a da ciência gramatical, não tentando entrar/percorrer (n)as lógicas construídas por cada criança que indagava ou apresentava outra resposta. O possível conceito de explicação que essa professoranda-estagiária manifesta, pode-se inferir, é conduzir o pensamento do aluno (e, mais uma vez, sobrevem a imagem do

²⁴⁷ Entrevistadora

pedagogo da antigüidade conduzindo a criança para o conhecer!) pela e para a epistemologia articulada pelas ciências.

Porém, as formas de explicação de professorandas-estagiárias nem sempre contribuem para a construção de conceitos pelos alunos; podem até agir como impecilhos ou, quando não compreendidas, serem negadas.

P.E. 4 - O que eu tenho na mão?

AS - Uma caneta.

P - Se eu pegar duas, como fica?

AS - As canetas.

P - Isso.

A - Ah, é as canetas.

P - (Junto à classe do aluno) Amarelo é amarelos. Bobagem não seria bobagens?

P - (Dirigindo-se à classe de outro aluno e lendo a sua resposta à questão: procurar cinco plural na [letra da] música). Vamos ver. Rios, matas, passarinhos, mais. Mais não... É como lápis. Nem todas as palavras que terminam com S é plural.

A - Ah, então só vou colocar três.

Obs.: No momento da correção do exercício no quadro, esse aluno voltou a expressar a palavra "mais" como sendo um plural.

Apesar dessa resposta do aluno (“Rios, matas, passarinhos, mais”), que a reitera no momento da correção da tarefa junto ao quadro, a professoranda-estagiária segue adiante, sem reajustar o foco do conceito que vinha sendo trabalhado, sem procurar compreender as possíveis construções cognitivas do(s) aluno(s) para alcançar(em) tais resultados e sem abrir para os possíveis a partir do que as crianças estão pensando. Desse modo, pode-se supor que a professoranda-estagiária (re)passou conteúdos (programáticos) independentes das formas cognitivas construídas pelos alunos para assimilá-los. Isso, poder-se-ia deduzir, implicaria um conceito de *aprender* como o de absorver as informações circunscritas a um modelo pedagógico pseudonecessário e homogeneizador.

Mas os equívocos não se revelam apenas no resultado do processo manifesto pelo aluno, senão no próprio ato tomado como partida do engendramento educativo, ou seja, na forma da professoranda-estagiária propor a atividade. Em certas ocasiões, as proposições enunciativas das tarefas a serem realizadas parecem, desde o ponto de vista da professoranda-estagiária, ser tão tácitas e pseudoconsensuais que esta não as coloca à mercê da possibilidade de também conterem falhas.

Procure o antônimo das palavras sublinhadas abaixo e reescreva-as:

*Comprei um quilo de laranjas bonitas.
Você anda descuidando das medidas.*

A maioria dos alunos escreveu nos seus cadernos: *feias; cuidando*. A professoranda-estagiária, verificando as respostas, interpelou-os:

P - "Não é isso que é pra fazer. É pra reescrever toda a frase. Façam de novo"
(P.E. 12)

Possivelmente, essa professoranda-estagiária, restrita/contida no pragmatismo de suas ações (sem reflexões), não tenha se dado conta de que a ordem do exercício não estava clara e que, por isso, poderia ser interpretada diferentemente de sua intenção. Para corrigir o desvio/ruído de comunicação, explicou, oralmente, como os alunos deveriam fazer, sem modificar o enunciado estabelecido para a orientação da tarefa. Nesse sentido, prevaleceu a informação oral, apesar de sua falta de sintonia com o que estava proposto na escrita da ordem da atividade a ser realizada pelos alunos, a qual é pautada numa relação heterônoma com uma via de única possibilidade: atingir o objetivo da professoranda-estagiária (devidamente expresso no plano de aula), embora nem sempre seja explícito aos envolvidos na interrelação pedagógica.

Essas características do caráter informativo (também encontrado nos planejamentos, conforme analisei) da atuação de muitas professorandas-estagiárias, revelando situações heterônomas nas quais permanecem envoltas, poderia contribuir para estabelecer bloqueios aos seus desenvolvimentos cognitivos (consentindo-se a interpretação de que o professor, na sua função pedagógica, também aprende) e aos dos alunos²⁴⁸. Tais características convergiram ainda ou seriam convertidas - talvez exista mesmo uma relação dialética nesse processo - a duas interfaces que, aparentemente paradoxais, são complementares: à função narrativa do professor e à utilização de livros didáticos, os quais, geralmente, falam pelo professor.

²⁴⁸ A esse respeito, verificar a seção "A heteronomia como condição de aprendizagem subjacente ao discurso dos sujeitos pré-formais" da pesquisa (já mencionada) desenvolvida por Schuch (1994) - Ver bibliografia.

3.4.1.3 - A escola e a ressonante função da palavra

Uma das aulas assistidas, que tem seu modo de intervenção docente ilustrado em muitas outras que participaram desta pesquisa, apresentando uma regularidade marcante (daí o porquê dessa menção), pode ser assim descrita:

A professoranda-estagiária trouxe à sala de aula uma série de cartazes, feitos por ela mesma (conforme declarou) e afixou-os no quadro. Cada cartaz continha desenhos de animais. No primeiro estavam representados animais mamíferos; no segundo, aves; no terceiro, répteis, e, nas séries seguintes, anfíbios e peixes. Retomando, como noção de fixação (conforme constava no seu plano de aula) as classes dos animais vertebrados, para que os alunos as reconhecessem, expôs à turma as características de cada uma delas, evidenciando: como se reproduzem, tipo de revestimento do corpo, do que se alimentam, como se deslocam, etc. Encaminhou poucos questionamentos aos alunos que seguiam a sua explicação. Quando esta findou sua fala, retirou os cartazes do quadro e escreveu neste exercícios a serem copiados e completados, individualmente, pelos alunos²⁴⁹. (P.E. 2)

Importa considerar, a princípio, que, no âmbito oral, as informações são perpassadas, nas relações pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental, especialmente pelo discurso que circula em sala de aula. Não deixa de chamar a atenção, apesar da trivialidade com o qual se apresenta, que se revitaliza, cotidianamente, o pressuposto de que os alunos aprendem ouvindo e vendo as explicações do professor, o que dá ao discurso narrativo, expediente largamente utilizado na escola, um valor de referência para as trocas interativas/interlocutivas nesse contexto de educação.

No entanto, a atividade discursiva, geralmente, é exercida, considerando os sujeitos da presente pesquisa, pela professoranda-estagiária, não sendo, de modo geral, compartilhada, (numa abordagem psicossociológica ou psicogenética), entre os pares, a não ser mediante as já comentadas aulas expositivas e dialogadas²⁵⁰.

²⁴⁹ Esse processo retórico pôde ser freqüentemente assistido em aulas de diferentes professorandas-estagiárias; como observadora junto aos outros observadores (alunos) senti, em cada ocasião, que era como se a professoranda-estagiária realizasse um monólogo para uma platéia silenciada.

²⁵⁰ Na teoria pedagógica de Paulo Freire (1985) aparece bem essa idéia quando, referindo-se à educação bancária em oposição à educação problematizadora que propõe, explicita que a tônica da educação tem sido a narração. Segundo esse autor, ao narrar, o professor fala da realidade como algo estático, assumindo uma posição de sujeito-ator enquanto transforma os alunos em

As explicações (verbais) de professorandas-estagiárias, norteadas pela narração de fatos e procedimentos - e aqui, mais uma vez, cabe a alusão a um modelo figurativo semelhante ao representado pelas estórias em quadrinhos (como abordei na análise dos planos de aula) - freqüentemente seguem os rumos da lógica da matéria de ensino, negligenciando (como já examinei) os processos psico-cognitivos trilhados pelos alunos para assimilá-los/apreendê-los²⁵¹.

Essa tendência, manifesta em grande parte das aulas colocadas no foco dessa investigação, de considerar que o aluno tem condições para aprender tudo o que lhe é proposto pelo professor, suporia que esse seja portador de (ou a ele se delegue) um alto grau assimilatório. Esse pré-conceito, provavelmente, faria as professorandas-estagiárias concentrarem o produto do ensino, com seus resultados positivos e negativos, no aluno, sendo-lhe creditada a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na escola²⁵².

vasilhas/expectadores que absorvem, em uma conotação digestiva, os conteúdos da narração. Leia-se, nas entrelinhas dessa relação educativa com orientação de inspiração Behaviorista, onde o aluno é conformado como objeto passivo do fluxo informativo, o emblema da proibição de pensar e de refletir sobre diferentes pensamentos.

²⁵¹ A esse respeito, La Taille (1990) adverte que ao se eleger, por parte do professor, a fala ou a imagem como suporte do processo de transmissão do conhecimento e, por parte do aluno, a escrita e o olhar como maneira de sua assimilação, processos esses típicos do ensino tradicional/empirista, presupõe-se que o aluno tenha um alto nível de assimilação, sendo, por conseguinte, capaz de manipular símbolos com agilidade e compreensão. No entanto, cabe explicar: o discurso teórico do professor também é um objeto de conhecimento a ser assimilado. La Taille (op. cit.) sublinha que assim como os objetos que observamos não são depósitos de conhecimentos, a fala que visa representá-los também não os abarcam - afinal a realidade não está estruturada como linguagem - Servindo-me da epistemologia piagetiana, poderia dizer que, admitindo que o conhecimento é construído mediante as ações dos sujeitos sobre os objetos, é plausível deduzir que a sua comunicação pode ser efetivada se o sujeito agir sobre a fala que o apresenta de modo a traduzi-lo e a reconstruí-lo.

²⁵² Essa idéia pode ser aclarada através de uma pesquisa desenvolvida por Góes et alii (1990) que teve como matéria de análise a compreensão do processo ensino/aprendizagem por professoras na discussão de questões do ensino. Tal pesquisa mostrou que essa compreensão é buscada primeiro no aluno, em seguida no ensino e só em terceiro lugar nas características do objeto de conhecimento. Embora exista um entendimento tácito de que "se ensina algo a alguém", as ocorrências das operações de análise utilizadas pelas professoras nessa investigação apresentaram-se configuradas do seguinte modo: a descrição e a narração foram exaustivamente utilizadas, seguidas de caracterizações e conceituações para, só em terceiro lugar, aparecerem, nos discursos das professoras, estabelecimento de relações em forma de afirmações e de indagações. Sem relacionarem aluno a objeto de conhecimento, a ênfase no processo de compreensão do processo ensino-aprendizagem centrou-se no aluno. Daí a atribuir a (não) aprendizagem à (in) capacidade do aluno, há um pequeno passo no processo dedutivo (assim, o problema estaria no aluno: ele não aprenderia por causa dele mesmo). A esse respeito, caberia trazer, ainda, a contribuição da pesquisa de Schuch (1994) que destaca que as análises de professores (particularmente nos discursos daqueles que apresentaram em sua pesquisa um pensamento pré-formal), tendo presente uma dada situação de questionamentos, ficaram restritas a aspectos externos ao aluno, relativos aos resultados por ele apresentados, e não ao seu processo de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem do aluno, abordada desde os encaminhamentos narrativos que vêm, geralmente, acompanhados de perguntas e explicações de professorandas-estagiárias, pode ser, nessa justa medida, limitada a reproduzir o que é privilegiado por quem detém o poder de conduzir o processo interlocutivo (mais adiante os protocolos a serem apresentados exemplificarão essa inferência). A reprodução, comprometida com a pseudonecessidade de modelação e com a pseudo-impossibilidade de se transformar, parece ser inconciliável à construção de possibilidades que demandariam, conforme pesquisas piagetianas, processos cognitivos em intenso movimento aberto ao devir. Este, é possível admitir, transita para além do planejado - que, muitas vezes, desencadeia-se a partir de necessidades lógicas (compatíveis aos produtos das ciências, aos preceitos das legislações, às orientações nos cursos de formação) - e do narrado em sala de aula²⁵³. Contudo, parece não ser essa a perspectiva na qual se inserem as situações pedagógicas que podem ser categorizadas no tipo de descrição ilustrado.

A informação, no entanto, não apareceu, nessa pesquisa empírica, ditada apenas pela professoranda-estagiária; outro instrumento (quase uma prótese) que subsidiou o seu discurso refere-se, como anunciei, ao livro didático.

3.4.1.4 - Com todas as letras: a textualidade reproduzida

No âmbito da linguagem escrita, as fontes informativas têm sido recapituladas, historicamente (desde a invenção da imprensa!), nos livros. No ambiente escolar das séries iniciais do ensino fundamental, os livros didáticos (ou seriam manuais?) também se apresentam como recursos acessíveis à transmissão de informações. E foi surpreendente conferir que os conteúdos dos livros, não raro, coincidem com a forma

²⁵³ Permito-me uma observação: apesar de se admitir, hoje, mais do que nunca - haja vista a sociedade globalizada da informação na qual interagimos, onde as suas vertentes informativas são as mais diversas e quando a sua rapidez faculte-lhe a marca da provisoriedade - que o professor não é a única e mais atualizada fonte de informações e que, por isso, não pode mais, conforme adverte Balzan (1995), continuar a ser preparado para uma função que não tem mais sentido de ser, qual seja, *dar aulas*, explicando/narrando as matérias de ensino, desconsiderando as estruturas epistemológicas [dos objetos de ensino] e os modos de construção de conhecimento [pelos alunos] e de relacioná-las e criticá-las, essa realidade parece ser negada ou, pelo menos, escamoteada toda vez que o professor(ando) se serve do arsenal informativo.

dos currículos em muitas escolas, a partir dos quais são realizados os planejamentos de ensino²⁵⁴.

Seria necessário aprofundar (o que não poderei fazê-lo, tendo em vista o recorte teórico-metodológico desta investigação) a compreensão das funções (político-ideológicas)²⁵⁵ exercidas pelos livros didáticos. E essa referência é relevante porque foram freqüentes, nas aulas observadas (cabe frisar novamente: nas primeiras séries do ensino fundamental), exercícios de leitura a textos e de completar e responder perguntas em livros. - Cheguei a observar uma *interpretação* de texto feita totalmente pela professoranda-estagiária a partir do livro didático do professor²⁵⁶ - E mais freqüentemente ainda, as atividades sinalizaram à memorização sem função semântica que, comumente, foi reproduzida em trabalhos e provas. Nesse exemplário aparecem: *Cite três pronomes oblíquos; O que são animais herbívoros?; Quais os tipos de vegetação do estado?; Diga os poderes públicos do município, etc.* (P.E. 13). Tais questões foram propostas, na maioria dos casos, sem se procurar relacionar seus conteúdos com situações, ou sem buscar exemplos, construir justificativas, elaborar novos problemas, e assim por diante... Qual seria - no enquadramento do planejado e apresentado pela figura do autor do livro, comumente formatado pelos

²⁵⁴ Trennepohl (1997) advoga que, ao não se sentir suficientemente qualificado, o professor [e por que não a professoranda-estagiária?] acaba abordando e utilizando o livro didático (de textos e exercícios e, portanto, de determinação das tarefas escolares) como a expressão da verdade (legítima) a ser ensinada. Quanto a esse ponto, convém também citar a questão de pesquisa de Shulman apud Nóvoa (1992) que parte do problema: o que os professores sabem sobre os conteúdos que ensinam?

²⁵⁵ Abordando essa questão, Torres-Santomé (1994) que analisa os livros didáticos como fontes de informação e de controle do currículo, justifica essas categorizações através da seguinte explicação: com a união do capital e ciência, o campo industrial e o sistema educativo puderam integrar-se numa meta de produção de educação em massa; assim os livros didáticos assumiam, paulatinamente, seu caráter de expropriação dos conhecimentos do professor. Adotar um livro didático significa(va) entrar no ritmo e no modo de trabalho previamente nele estabelecido. Dessa forma, segundo o autor, cumpre-se os objetivos, subliminarmente, almejados pela indústria educacional: necessitar de menos pessoas para ensinar; encurtar o tempo para a formação de professores e conferir pouca atenção às suas atualizações; incrementar o ritmo e a quantidade de trabalho sem a preocupação com a preparação, planejamento, motivação, avaliação. Em síntese, quando os professores submetem-se ao ritmo dos livros didáticos, torna-se mais fácil a sua desqualificação profissional, o controle do trabalho docente e, como consequência, a sua exploração.

²⁵⁶ Observando as aulas das estagiárias como pesquisadora e também, por que não, como aluna, em vários momentos, senti o desconforto de ficar sentada, sem falar, olhando e ouvindo a professora, com tantas idéias para comentar e tantas ações por fazer. A criança reelaborada que sou reclamou, silenciosa, por mais participação.

objetivos de uma editora - o espaço e o tempo para novas possibilidades construídas por professorandas-estagiárias e por seus alunos?²⁵⁷

Alguns possíveis parecem ficar demarcados pelas indicações impressas nos livros didáticos: sugestões de algumas atividades no final do capítulo; proposição de discussão de alguns temas e de questões a serem respondidas em grupos; encaminhamentos de busca em outras referências, etc. Porém, ousaria dizer que poucos livros didáticos com os quais tive contato durante a pesquisa empírica (e que, portanto, foram utilizados em sala de aula) apresentam uma visão crítica que propicie o efetivo desenvolvimento da reflexão dos alunos numa postura educativa que contribua para a construção de possíveis. E, ainda que a tenham, abrindo-se para o campo das possibilidades, às vezes a dinâmica das intervenções da professoranda-estagiária termina por limitá-lo às fronteiras de seus objetivos enunciados no plano de aula. Pude evidenciar, em uma das aulas (da P.E. 13), exemplos disso. A partir da leitura de um texto sobre um lugar denominado Tatipiru, havia, entre outras, as seguintes questões:

*Conte a história com suas palavras.
 Você acha que seria bom viver em Tatipiru? Por quê?
 Você acha que lá o mundo seria mais feliz? Por quê?
 Escreva algumas coisas que você considera boas na sua vida.
 Agora escreva as ruins.
 Imagine como seria uma casa em Tatipiru.
 Dê as qualidades que um amigo deve ter.*

Para responderem as questões, os alunos, em diversos momentos, fizeram comentários e desenvolveram diálogos. A P.E. 13, nessas ocasiões, solicitou silêncio, para que os alunos respondessem individualmente. Depois de terminarem de respondê-las, em grande grupo, expuseram suas respostas e as compararam. A P.E. 13 escreveu algumas delas no quadro.

Esse tipo de indagações, ao oportunizar processos discursivos (já que o pensamento também é uma forma de linguagem), reflexivos e cooperativos (*fizeram comentários; desenvolveram diálogos*), pode conferir a possibilidade de uma motivação intrínseca ao sujeito-aluno (revelada nos comportamentos de comentar, dialogar...), situando-o como ser pensante; para as responder, as crianças abriram

²⁵⁷ Decidi citar esse fato, que pode parecer corriqueiro, porque foram tantas tardes em que observei crianças debruçadas sobre os livros a completarem-nos, que considero justo submetê-lo ao crivo de análise

várias possibilidades fomentadas por interlocuções *co-operativas*. Todavia, no momento intermediário que acompanhou o desencadeamento da tarefa, prontamente, a P.E. 13 solicitou que os alunos as respondessem individualmente, o que pode mostrar que a sócio-cognição não é por ela suficientemente compreendida como processo fundamental para a construção de conhecimentos no contexto pedagógico da sala de aula. Prosseguindo no desenvolvimento da tarefa, no momento seguinte, fez-se a correção no quadro, contando com as explanações de alguns alunos que realizaram, sob a coordenação da professoranda-estagiária, uma série de comparações entre as respostas apontadas, abrindo e ampliando possíveis cognitivos.

Pode-se evidenciar, retomando os passos percorridos para a resolução dessa tarefa, que a P.E. 13 apresentou uma proposta de trabalho (compatível ao modelo pulsativo-contencivo analisado na seção anterior), propiciando a abertura de possíveis, quase ao mesmo tempo em que, em dado momento (o denominado intermediário) da aula, bloqueou (talvez sem se dar conta disso) o acesso cooperativo para a construção de possibilidades, apesar de as crianças as terem aberto. No entanto, o desfecho da intervenção pedagógica da professoranda-estagiária consentiu uma fresta às diferentes possibilidades construídas que foram comunicadas. Assim, ao completar a tarefa com a sua correção, junto ao grande grupo, a P.E. 13 realizou um processo de restauração do movimento em direção à abertura de possíveis.

Mas esse tipo de atuação em que a professoranda-estagiária consegue recobrar a abertura de possíveis depois de limitá-los apresentou-se como uma raridade no conjunto das aulas observadas. Para acentuar essa pérola rara não encontrada no terreno pedagógico convencional, citarei uma das intervenções docentes, instrumentalizadas por livros didáticos, que se apresentam inapeláveis às operações de pensamento e ao encaminhamento de reflexões possíveis, através das quais, geralmente, as professorandas-estagiárias trabalham certas situações pedagógicas.

A P.E. 11, em dada ocasião, limitou-se a transcrever a seguinte tarefa descrita em um livro didático (que foi realizada como tema de casa):

Fazer uma lista de coisas compradas em supermercado com seus preços à vista e a prazo e com seus quilogramas.

Na aula seguinte, ela própria corrigiu os trabalhos, quando visitou classe por classe dos alunos, imprimindo o seu certo ou visto nos cadernos dos mesmos.

A ação da P.E. 11, através da correção, em sala de aula, da atividade reproduzida do livro didático, sem permitir e apoiar discussões abertas à diferença/divergência, barrou o espaço para os alunos expressarem suas pesquisas e opiniões e aprenderem a escutar os demais no exercício do debate; mais do que isso, inviabilizou a sócio-cognição entre os alunos e a construção de distintas possibilidades de abordagens que poderiam advir dos resultados construídos, e abertos a novas construções, pelos alunos.

Como negar, em plena era da informática (inclusive educativa), a necessidade de se extrapolar a condição do cotidiano de uma escola verbalista e livresca²⁵⁸ que materializa a educação em ciclos repetidos de ano a ano letivo, para se romper com a condição de reprodução de práticas alienadas/alienantes sedimentadas na narração (verbal e escrita) do professor-ator e na escuta assujeitada, ainda que possa existir nela uma energética de assimilação, do aluno-expectador? Mais do que em qualquer outro período histórico, as pessoas (se, realmente, deseja-se que sejam autônomas) precisam compreender as (enxurradas diárias de) informações, descobrindo as contradições, velamentos e manipulações registrados nos dados escritos, sendo capazes de duvidar, interrogar, estabelecer hipóteses e construir diferentes respostas.

Essa possibilidade de atu(ação) do aluno, vislumbrada entre as fendas do determinismo escolar, pode ser pesquisada através da análise de um dos itens apontados, qual seja o de como os alunos expressam suas dúvidas. Nessa abordagem está embutida a forma como a professoranda-estagiária encara a pergunta do aluno, o que pode revelar o tipo de relação que é estabelecida, efetivamente, entre ambos em sala de aula.

3.4.1.5 - A interrogação refletida no olhar curioso

As perguntas em sala de aula tem sido utilizadas, comumente, para²⁵⁹: verificar o conhecimento; "animar" o aluno; traçar caminhos didáticos; enfatizar determinados pontos do conhecimento; manter o aluno ligado; controlar o pensamento do

²⁵⁸ Cujo modelo de ensino vem sendo criticado especialmente a partir de Jean Jacques Rousseau e, portanto, há bastante tempo!

²⁵⁹ Ver SILVEIRA In.: MORAES (1996) nas referências bibliográficas.

cognoscente; assumir função avaliativa. Passemos a examinar qual dessas funções, ou outras possíveis, predomina(m) nas relações educativas em que as ações de professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal estão implicadas, através, mais uma vez, da apresentação de protocolos.

Em uma dada situação em que uma professoranda-estagiária apresentou, como recurso didático, um flanelógrafo, as crianças indagaram a respeito do que era *aquilo* e lançaram várias hipóteses, tentando, segundo elas, *adivinhar* sobre o que se tratava. A P.E. 7, abruptamente, interrompeu: "*Façam silêncio porque eu quero iniciar a aula.*". A aula, realmente, iniciou frente aos olhos atenciosos dos alunos e a P.E. 7 parece não ter desconfiado que, além de não atentar às diferentes possibilidades de trabalhar a partir daquele material, com essa postura, estava fechando, de certa forma, uma porta para a comunicação com seus alunos, na medida em que não escutou a expectativa de interesse dos mesmos.

Pude observar que é comum, por parte de professorandas-estagiárias, o não acompanhamento à evolução dos interesses das crianças em relação ao próprio objeto de estudo e, ainda, estabelecer a mudança do enfoque pretendido pelos alunos porque, segundo elas, "*não é a hora*" (P.E. 2) ou "*se está fugindo do assunto*" (P.E. 3), ou porque "*isso será estudado no próximo bimestre*" (P.E. 12), o que as faz, provavelmente, perder ricas oportunidades para instigar suas reflexões.

Para perseguirem os objetivos propostos nos planos de aula (consoante análises desenvolvidas em seções anteriores), muitas professorandas-estagiárias encaminharam alguns questionamentos aos alunos, mas quase sempre em proveito de seus planejamentos, transitando numa relação polarizada: fala dos alunos - ensino de conteúdos. Desse modo, dirigiram às crianças várias perguntas (as denominadas, nos planos de aula, *perguntas motivadoras*), diretamente relacionadas ao conteúdo enfocado; porém, em raros momentos, aproveitaram e exploraram as dúvidas manifestas pelas mesmas. Em outras ocasiões, nem as responderam, cerceando o processo de discussão. Há casos também em que dirigiram as perguntas com tanta maestria, que induziram as respostas:

*"P.E. 11 - No bairro São Pelegrino, qual é o ponto turístico?
P - Igreja de São Pelegrino. Por que ela é famosa?
P - Lá tem pin - tu
AS - Ras"*

Bem menos do que refletir sobre o objeto de conhecimento, as ações das crianças ficaram reservadas, no exemplo ilustrado, a completar, numa versão associacionista, a fala da P.E. 11. Esse tipo de intervenção seria correlativa, na escrita, aos exercícios de completar lacunas, possíveis resquícios da instrução programada veiculada na década de setenta, mas que, ainda hoje, são usualmente aplicados.

Em outra oportunidade, ao tentarem responder uma pergunta, um novo questionamento surgiu entre dois alunos, o qual foi acompanhado de novas hipóteses a respeito do significado de uma expressão. A P.E. 5, dirigindo-se à essa dupla e alheia à discussão que ali estava se travando, distorceu a pergunta de uma das crianças, respondendo-a vagamente; tão vagamente que, pela relação estabelecida, pode ter aportado em um rótulo impróprio:

"A1 - O que que é Di o ce sa na?"

A2 - Profe, lá onde a minha vó mora tem diocese Nossa Senhora da Glória [na cidade de Vacaria].

P - É o nome da Catedral. Catedral Diocesana".

É possível constatar que o processo reflexivo do segundo aluno foi (inter)rompido pela afirmação (pode-se dizer errônea) da P.E. 5. Um conflito cognitivo pode ter emergido nesse aluno a partir da colocação da professoranda-estagiária que, carimbando a catedral de uma cidade com o nome próprio de Diocesana (quando, na verdade, tal catedral é denominada Paróquia Santa Teresa), pela lógica dedutiva, impedia que outras catedrais também o recebessem, não contribuindo para a resolução do impasse.

Nesses dois últimos protocolos, cabe um *link*, fica manifesta a condução à pseudo-única possibilidade com que as professorandas-estagiárias traduzem os conhecimentos: estes não seriam produzidos nas interações (e criações), mas constituídos como produtos (finais). Às vezes, nem (se) permitem desempoeirar os velhos conceitos que passariam a circular com uma pseudonaturalização.

Mas há variações dessa conduta pedagógica. Com o provável intuito de evidenciar o respeito às indagações e reflexões da criança, a P.E. 2 revelou iniciativas tímidas de aproveitamento do conteúdo da fala daquela e lhe forneceu, de bandeja, a resposta já refletida:

"A - *Profe, olha o que que tá acontecendo...* (o aluno colocou uma régua sobre o estojo; em uma ponta da régua pôs uma borracha e na outra uma tampa de caneta)
 P - *É, a borracha pesa mais.*

Em seguida, possivelmente para atenuar os efeitos dessa determinação, fez novas perguntas à criança, mas todas direcionadas para o prosseguimento de seu planejamento.

"P - *Agora, veja aqui, do que mesmo é revestido o corpo da galinha?*
 A - *De penas.*
 P - *Como nascem os ovíparos?*
 A2 - *Dos ovos.*
 A - *Profe, se eu colocar a borracha mais pra cá, muda né?*
 P - *A galinha é ovíparo ou vivíparo?"*
 A2 - *Ovíparo*
 A - *Profe, por que que muda?*
 P - *Quantas patas tem a galinha A [Aluno participante da interlocução]?*
 Obs.: *O aluno, é provável, fingiu não ter ouvido a pergunta e essa é respondida, em coro, por outros alunos.*

Como privilegiar a motivação intrínseca do aluno (comumente sublinhada, nos planejamentos, embora tenham sentidos opostos, como *incentivo*), o que pode requerer transitar por outras áreas de conhecimentos que não as especificadas no plano para a aula, se a professoranda-estagiária coloca-se na posição de executora de um plano traçado que precisa, por suposição, apesar das intervenções das crianças, ser seguido à risca? Os possíveis abertos pelos alunos, em função disso, fecham-se na obediência à rota planejada-executada (como foi categorizado no padrão pulsativo-contencivo).

Situação convergente a essa interpretação pode ser iluminada em outra aula assistida, quando algumas questões puderam seguir por ramificações suscitadas pelos diferentes caminhos de interesse percorridos pelas crianças, ainda que se voltasse, reiteradamente, ao tema do assunto proposto pela P.E. 5.

Enquanto balões eram preparados para decorar a festa de São João:
 "A - *Profe, tem balões que as pessoas entram dentro né?*
 P - *É. Mas são balões diferentes desses. Por que mesmo os balões que a gente brinca são enchidos?*
 A - *É por que a gente assopra, né.*
 P - *O que existe no nosso sopro?*
 A2 - *Ar.*

A3 - Na Torre de Babel tinha balão grande que voava.
 P - Aqueles balões não tem só ar dentro. Eles tem gás. O ar pode ser visto?
 A4 - Na TV disse que é perigoso. Não soltar balões nas Festas Juninas.
 P - Por que os balões a gás não devem ser soltos?
 A5 - Por que, profe?
 A4 - Pode causar incêndio, deu na notícia.
 A5 - Por que, profe?
 A4 - Se cai em cima de uma casa, fica incêndio
 A5 - Esse também?
 P - Esse balão tem gás ou ar?
 A5 Tem ar.
 P - O ar incendeia sozinho?
 A6 - Acho que não
 P - O ar pode ser visto?
 Alunos - Não
 P - O ar tem cheiro?
 A - Aqueles que as pessoas andam também dá incêndio, profe?
 P - Eles são a gás. Então pode ou não incendiar?
 A4 - A gás, pode né.
 A6 - E as pessoas dentro morrem?
 P - O ar tem cheiro?
 A 5 - A é morre né.
 P - O ar tem sabor?
 Alunos - Não
 P - O ar tem cheiro?
 (...)

Esse processo de discussão permitiria colocar o conteúdo de ensino em diferentes tipos de construções/relações, fomentadas a partir das idéias das crianças, com outras áreas de conhecimento, e, ainda, desencadear conflitos cognitivos gestados pelas suas dúvidas e, a partir de intervenções problematizadoras, engendrar a necessidade de superá-los/resolvê-los pelas próprias crianças. Mas, dar prosseguimento ao plano escrito parece ter sido o objetivo que, não obstante o espaço discursivo oportunizado pela P.E. 5 aos alunos, prevaleceu sobre outra possibilidade de desenvolvimento da aula. É possível que seja por esse motivo que a P.E 5 proceda a vários deslizamentos das falas/colocações das crianças para o conteúdo focalizado (na lente do **seu** planejamento).

Os alunos poderiam ser vistos, nessa perspectiva, como sujeitos/agentes constituintes/*construintes* das relações pedagógicas?

3.4.1.6 - Da reflexão à refração: o "outro" no universo escolar

A questão pertinente ao respeito às reflexões das crianças pelas professorandas-estagiárias, o que implica como elas trabalham pedagogicamente com os processos de pensamento das mesmas, é uma categoria que também se constitui em tema de análise. Passo a evidenciá-la.

Embora, conforme mencionei, exista uma tendência acentuada para a proposição de perguntas, relacionadas especialmente à interpretação textual, onde, eventualmente, a própria professoranda-estagiária, diante de textos densos e cheios de idéias, acaba as respondendo para obter a produção de respostas certas, transformando os alunos em reféns de uma resposta única tomada como certa e verdadeira, há, em contrapartida, casos em que as fronteiras do determinismo são ultrapassadas e a atenção às colocações das crianças é privilegiada. Isso ocorre, principalmente, quando as professorandas-estagiárias propõem a prática de produção de textos coletivos. Mas podem ocorrer, ainda que ocasionalmente, em outras situações. Eis, em forma de protocolo, um exemplo que retrata, em um primeiro momento, como esta categoria pode estar presente nas relações educativas:

A P.E. 10 apresentou um texto sobre *a violência no futebol* a partir do qual foram construídas indagações, cujas respostas necessitavam que as crianças opinassem e se posicionassem.

"P - O que vocês acham que deve acontecer com um jogador que chuta um jogador de outro time dentro do campo na hora do jogo?"

A1 - Ser expulso.

A2 - Quem chuta leva de volta.

A3 - Ganhar cartão amarelo, só se não fez antes também."

Posteriormente, a professoranda-estagiária lançou o tema *"Violência, ou não, no futebol"*, para que pequenos grupos de alunos o discutissem e argumentassem, ao grande grupo, suas opiniões.

Já na proposição dessa tarefa (que visava à discussão e construção de argumentos) um mundo de possibilidades, relativas a opiniões, críticas, sugestões..., pode ser viabilizado²⁶⁰.

²⁶⁰ Não observei, embora tivesse interesse, o desfecho desse trabalho, que teve sua continuação na aula seguinte.

No entanto, de um modo geral, é notável (e foi surpreendente deparar-me com essa frequência) como algumas reflexões das crianças são ignoradas. Vejamos outra citação:

A P.E. 6 solicitou que os alunos da primeira série lessem sílabas escritas em um cartaz, o que esses realizaram: *fa - fe - fi - fo - fu - fã*. Um dos alunos disse: "Profe, dá pra escrever *fofã*, né" A professoranda, utilizando uma varinha, apontou outro cartaz com novas sílabas para serem lidas. Outro aluno, interrompendo a leitura, indagou: "Profe, dá pra escrever *fofa*?" A professoranda pediu para que os alunos prosseguissem a leitura. Em outro momento da aula, quando foi solicitado que os alunos completassem com uma letra inicial [*que letra se pode colocar na frente*] palavras escritas no quadro, um aluno disse, para completar ___ vo "vovô"; para complementar ___ oca "*fofoca*". A professoranda, mesmo tendo feito menção de ter ouvido, atentou para as respostas corretas fornecidas por outros alunos, negligenciando estas.

A inclinação da P.E. 6 para dirigir (com sua varinha) as interações parece bloquear uma comunicação fundada em um diálogo que considere perspectivas de compreensão (ou pontos de vista) diferentes. Talvez, à essa professoranda-estagiária, atender a maioria dos alunos que fornece a resposta que considera certa pode ser um caminho mais curto para que o aluno que manifestou erros na realização da tarefa possa corrigi-los ante as respostas dos colegas. Mas qual a garantia de que tal aluno aprenderia mediante essa postura pedagógica?

Outras vezes, as crianças são encorajadas, mediante as tarefas propostas, a pensarem ativamente, mas nos fechamentos / encerramentos das atividades não há, geralmente, comunicações efetivas dos resultados produzidos entre os sujeitos produtores dos mesmos, os quais poderiam ser compartilhados. Na questão seguinte, encaminhada pela P.E. 2, essa ocorrência pode ser evidenciada:

"Continue a história da sementinha. Pense com calma. Organize bem suas idéias"
Depois da tarefa ser realizada pelos alunos, os que desejaram ler as histórias produzidas puderam fazê-lo. Poucos alunos leram suas histórias e as outras crianças demonstraram-se desatentas. A professoranda-estagiária não os questionou, em momento algum, sobre o que haviam compreendido das histórias dos colegas, se tinham alguma sugestão a lhes fazer. E todos foram para o recreio...

Não obstante o recreio (e convém revelar que, depois dele, a tarefa não teve prosseguimento), pode-se inferir que para a P.E. 2 a realização da atividade pelos

alunos seja mais importante do que socializar as diferentes construções, e distintas possibilidades, dela decorrentes.

E quando os interesses dos alunos são contemplados, haveria alguma alteração de condutas de professorandas-estagiárias e de alunos? O trabalho em torno da Copa do Mundo de Futebol (1998), um acontecimento com repercussões mundiais, foi devidamente explorado em algumas aulas observadas, gerando, provavelmente, (um grande) interesse dos alunos denunciado por suas participações; mas tal interesse inicial teria propiciado aprendizagens significativas? O protocolo a seguir indica uma resposta possível:

A P.E. 7 solicitou que um aluno, diante da turma, pendurasse as camisetas numeradas dos jogadores da seleção brasileira (representadas por gravuras em forma de camisas) no varal (fio estendido) da forma como quisesse e, a partir disso, que as organizasse em ordem crescente. Foi interessante observar que, durante essa organização, alguns conflitos cognitivos do aluno surgiram quanto à ordem e à correspondência entre quantidade e grafia. Diante de tais dúvidas, a P.E. 7 lançou, ao grande grupo, interrogações, a fim de que os outros colegas auxiliassem o aluno que a estava realizando. Devido, possivelmente, às muitas intervenções dos alunos, algumas não devidamente exploradas e outras não compreendidas, pela concomitância com que os alunos as pronunciavam, a professoranda-estagiária antecipou-se, dando as respostas.

Essa suposta impaciência ou pressa da P.E. para resolver os problemas, colocados no formato do plano de aula ou advindos das situações da *realidade* pedagógica, termina, em algumas ocasiões (ainda que ancoradas em interesses de alunos), por não favorecer a atitude de postergar suas opiniões, o que conflui para um cunho monopolizador de suas ações docentes que passam a dirigir o grupo para a resposta certa.

A referência à realidade é, comumente, vista sob o enfoque dos conteúdos voltados à vida cotidiana dos alunos e, portanto, comportando um caráter externo a estes e não, propriamente, também como constituinte de suas realidades internas relativas a suas necessidades, nível de desenvolvimento cognitivo, etc. Desse modo, pode ocorrer que em certas circunstâncias em que, no desenvolvimento de tópicos de ensino (presentes nos mapeamentos), ao surgirem perguntas ou propostas de trabalho diferenciadas, professorandas-estagiárias não aproveitem, suficientemente, as oportunidades derivadas dos interesses e necessidades dos alunos de maneira a

descobrirem as razões, as experiências prévias, a problemática sócio-cultural que os instigam, entendendo os conteúdos em um sentido mais amplo que abarque expectativas, atitudes e valores; por isso também não se colocariam na perspectiva de atuarem, mediante suas intervenções pedagógicas, como acrescentadoras de novos interesses e necessidades.

Mas essa conotação de realidade merece um olhar mais focalizado.

3.4.1.7 - A sala de aula de janelas abertas à realidade

As tentativas de correlacionar conteúdos à realidade de interação dos alunos, (per)seguindo a necessidade de integrar os conteúdos de ensino (conforme abordei na análise dos planos de aula), por vezes, pode repercutir em situações nas quais o encaminhamento da reflexão fica colado a uma justaposição que não dá a fluência de uma integração que se processa naturalmente. Segue um exemplo:

Objetivando relacionar higiene com Festas Juninas, a P.E. 12 serviu-se da seguinte relação: "*A gente brinca, dá fome e tem que ter higiene com os alimentos*"

Depois de ter trabalhado essa questão com os alunos, essa professoranda escreveu no quadro uma série de contas armadas, envolvendo as quatro operações matemáticas.

A partir da leitura das ações pedagógicas acima referidas, pode-se deduzir que a pseudo-integração do primeiro momento da aula logo foi desarticulada quando a P.E. 12 escreveu/passou no quadro, no momento seguinte, exercícios de resolver contas armadas, completamente descontextualizadas da situação-problema anteriormente enfocada.

A propósito da transparência de pseudo-integrações presentes nos fazeres pedagógicos de professorandas-estagiárias, importa abrir um parêntesis para ressaltar um fato que veio à tona ainda na análise pertinente aos planos de aula e que pode ser reconsiderado no âmbito das práticas docentes dos sujeitos desta pesquisa. Não fica claro, nas representações escritas e nas ocasiões observadas, os suportes teóricos para a pretendida integração. Há várias teorias pedagógicas que apostam no currículo integrado e, conseqüentemente, diversos autores que argumentam sobre os

fundamentos de diferentes propostas de integração²⁶¹. Os tratamentos e as denominações atribuídas, relacionadas (ou confundidas) ao conceito de integração também são diversificados: educação global; globalização, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, etc... nos quais se configuram elaborações de projetos curriculares integrados sob óticas distintas²⁶².

Embora exista, no conjunto teórico concernente ao tema, uma gama de opções por estilos de intervenções educativas, a intenção de se realizar a integração, geralmente de conteúdos (como foi possível verificar mediante a análise dos planos de aula) é tangencial à definição de que concepções teóricas e epistemológicas, já que os autores mencionados posicionam-se diferentemente em relação a estas, vêm, tematizadamente ou não, subsidiando os trabalhos docentes das professorandas-estagiárias e das escolas quando elas apresentam propostas de atuação nessa linha. É, possivelmente, devido à falta de clareza desses pressupostos que muitas professorandas-estagiárias organizam integrações eminentemente pragmáticas.

Fruto, provavelmente, desse pragmatismo, um dos erros na realização de unidades²⁶³ didáticas integradas apontado por Torres-Santomé (op. cit.) deriva da leitura, ao pé da letra, da [pseudo]necessidade de introduzir conteúdos de todas as áreas de conhecimento em todos os tópicos de ensino - e, diria eu, de correlacionar, em cada plano de aula e em cada prática pedagógica, necessariamente, quatro componentes curriculares - algo que nem sempre é possível ou tem que ser assim, pois o trabalho com a filosofia integradora significa, prossegue dizendo o autor,

²⁶¹ Só para citar alguns, temos: Decroly (Centros de Interesse); Kilpatrick (Método de Projetos); Montessori; Ausubel; Dewey (Escola Ativa); Vygotski; Piaget, etc...

²⁶² E como esquecer da sociedade global na qual estamos imersos (analisada, na construção desta tese, quando da investigação da literatura educacional da década de noventa), onde a interatividade dos meios de comunicação e das redes de informação vem exigindo uma postura educativa compatível, o que justificaria as unidades didáticas integradas! Para enveredar por argumentos similares, ver Torres-Santomé (1994). Conforme descreve esse autor, teríamos, por exemplo, currículos centrados em integrações por: disciplinas, áreas de conhecimento, núcleos temáticos, temas transversais, tópicos, problemas, idéias, conceitos, períodos históricos e espaços geográficos, instituições e coletivos humanos, descobertas e inventos, questões da vida prática e diária, assuntos ou investigações decididas pelo aluno (e está mais do que claro que quem decide o que se inclui na integração, geralmente, é o professor), etc...

²⁶³ Recorrendo ao Michaelis (o companheiro dicionário!) *unidade* pode ser definido como aquilo que, num conjunto, espécie, etc. forma um todo. Pode-se acrescentar: todas as partes que o constituem devem relacionar-se entre si, formando um todo indivisível.

converter as aulas em lugares onde as questões surjam sem forçar certas atividades (às vezes com tarefas absurdas) para desencadear conteúdos programados.

Por fim, cabe ressaltar que, apesar do objetivo de integrar, sempre, os conteúdos de ensino ser, insistentemente, perseguido (ou desejado pelas professoras e supervisoras?), na prática cotidiana, parece, de modo geral e supostamente devido aos motivos destacados, divorciar-se de uma efetiva integração, ainda que não prescindia ser tematizada, para o / ou do ponto de vista do sujeito que aprende.

Uma das manifestações que mais chama a atenção em relação à ruptura da integração almejada pode ser abordada através da utilização sistemática de cadernos específicos para cada disciplina, o que denuncia a dissociação de objetivos, enunciados nos planos de aula, restritos às fronteiras disciplinares e faz realçar ainda mais os recortes do conhecimento em áreas de estudo ou mesmo de disciplinas ilhadas que se processam em função do estatuto positivista do saber. Algumas dessas evidências tiveram expressão em perguntas dos alunos, tão insistentemente feitas, às professorandas-estagiárias em várias oportunidades observadas. Parece-me conveniente citá-las de forma textual, tais como foram proferidas pelas crianças:

Diante de mudança do enfoque da aula (de segunda série), que antes estava centrado em responder perguntas a partir de um texto, quando a P.E. 11 registrou alguns exercícios envolvendo multiplicação, alunos perguntaram:

A1 - "Agora é pra pegar qual caderno profe?"

P - De matemática.

A2 - Qual o caderno, profe?

P - Gente, agora é para guardar o caderno de ciências e pegar o caderno de matemática.

A3 - Ah, agora é conta."

Em outra ocasião, uma situação similar foi constatada:

A P.E. 3 (numa terceira série) distribuiu folhas mimeografadas a serem coladas no caderno. Seguiu-se a interlocução:

Aa - "No caderno de quê?"

P - De Ciências.

Ab - A outra [folha] também?

P - Não. A outra é no caderno de matemática."

Logo a seguir, essa professoranda-estagiária distribuiu outra folha com exercícios mimeografados.

Aa - "Que caderno é agora?"

P - Português"

Pode-se inferir, através desses protocolos, a dificuldade das crianças das séries iniciais, que se encontram geralmente, segundo a teoria psicogenética, em fase de desenvolvimento do pensamento operatório concreto, para compreenderem essa abstração: *cada tipo de conteúdo deve ter seu caderno*. Mas que tipos de conteúdos seriam esses do ponto de vista dessas crianças? Tal mensagem pode ser traduzida, pelo pensamento formal, como: cada disciplina resguarda suas gavetas conceituais, suas funções e seus modos peculiares de representarem as realidades (descontextualizadas); por isso, esses devem ser registrados, metodicamente, em cadernos separados. No entanto, esse processo hipotético-dedutivo (que é construído) não está dado como consensual e compreensível para todas as fases de desenvolvimento cognitivo. Apesar disso, a possibilidade de arquivar conteúdos em cadernos específicos para cada área de conhecimento, outorgada pelas ciências (ocidentais), é pautada como norma/prática adotada pelas escolas e, por conseguinte, por professorandas-estagiárias, o que pode estancar a fluência do processo educativo desencadeado na aula (mesmo na pretensa aula integrada), fragmentando-o em porções curriculares.

Mas, fechando esse parêntesis, voltemos o olhar à janela aberta à realidade!

Descortinou-se, entre as práticas de ensino observadas, um caso em que a proposição pedagógica a partir de um tema da realidade não foi apresentado/aprofundado em sua dimensão real, de modo a trazer à discussão implicações que excediam à (superficialidade da) tarefa em si:

A partir do título designado pela P.E. 10 "*Diga não à poluição*", esta colocou à observação dos alunos duas gravuras: uma contendo uma casa rodeada por elementos da natureza; outra, com prédios, carros e uma fábrica. Tratou a paisagem da primeira gravura como não poluída, e a da segunda, como poluída, passando a mensagem de que a cidade apresenta poluição ao contrário da vida interiorana e desconsiderando, assim, que esta também pode apresentá-la. Em seguida, solicitou que os alunos procurassem em revistas coisas que causam poluição. As crianças recortaram gravuras de carros, motos, chaminés, etc... nenhuma delas relacionada à vida rural.

Nessa situação, assim como em outras pertinentes à pesquisa empírica realizada, como é possível deduzir, manifesta-se a carência de intervenções pedagógicas que oportunizem/possibilitem o trabalho cognitivo com operações de pensamento, como as de, a partir de uma observação, relacionar, comparar, analisar,

sintetizar, classificar, etc. ... as quais, implicando ações físicas e mentais dos alunos, atuariam como ferramentas cognitivas para a construção do conhecimento em questão. Todavia, como nesse caso, o conteúdo curricular foi, possivelmente, tomado como forma, sem articulação intencional com as noções operatórias por parte da P.E. 10, sobrou escassas possibilidades para analisar, relacionar, classificar, sintetizar... os objetos de conhecimentos. Em suma, o espaço para a construção cognitiva ficou relegado e, mais uma vez, o conteúdo de ensino não cedeu lugar à forma de estruturação cognitiva - e nem à análise, por essa professoranda-estagiária, do conhecimento produzido em um contexto social, político, econômico que o relativiza (Porque a poluição invadiu apenas a abordagem relativa à paisagem urbana? Quais os possíveis tipos de poluição na zona rural?) - Assim, o conhecimento pode, mediante tarefas simples como a referida, não ser representado como decorrente de processos cognitivos correlacionados às ações de entender, analisar, refletir e atuar na realidade. Essas possibilidades terminam sendo fechadas para dar passagem ao tratamento do conteúdo em si. Haveria muitas outras citações concernentes à essa interpretação; farei, para ilustrar essa regularidade, apenas mais uma:

A P.E. 7, a fim de introduzir o assunto/contéudo "higiene" utilizou um flanelógrafo e diversas figuras que nele foram fixadas. A própria professoranda-estagiária agrupou as gravuras, colocando coisas que usamos para nossa higiene pessoal e, em outro grupo, as que não fazem parte dessa. Depois disso, iniciou sua explicação (...)

Com essa forma de propor a explanação, a P.E. 7 operou, basicamente, com informações, não oportunizando que os alunos, primeiramente, resolvessem a tarefa inicial, o que implicaria uma noção-chave do desenvolvimento cognitivo que é a classificação operatória (que demanda uma série de outras noções)²⁶⁴ e, posteriormente, aplicassem, nas suas interações com as diferentes realidades, seus conhecimentos, privilegiando-se, deste modo, os conteúdos culturais e os problemas cotidianos delas emergentes. É plausível inferir, através de tal intervenção docente, que a fonte do conhecimento, no entendimento da P.E. 7, esteja vertida na experiência

²⁶⁴ Ver o artigo Conteúdo Escolar: reprodução ou construção de conhecimentos? (de minha co-autoria), baseado em pesquisa empírica realizada com crianças de segundas e terceiras séries do ensino fundamental e com professorandas de cursos na modalidade Normal (Conforme referências bibliográficas)

sensorial; por isso, os alunos precisam, básica e principalmente, como foi discriminado anteriormente, ouvir e ver para compreenderem a sua explicação. Então as ações de ver e ouvir seriam as possibilidades (condicionantes?) para a compreensão e para o conhecimento. E quanto às ações que comportam a atuação dos sujeitos cognoscentes? Essa interrogação pode alçar o objeto de análise de outro tópico.

3.4.1.8 - A oficina de aprendizes

Apontando a questão referente à ação dos alunos, introduzida na análise anterior, essa pode ser, de imediato, explorada através de um exemplo observado:

A P.E. 3 distribuiu a cada aluno três folhas mimeografadas com partes do esqueleto humano, a fim de serem recortadas, montadas (havia um esqueleto-modelo, organizado pela mesma fixado no quadro) e coladas no caderno de Ciências. A professoranda iniciou, então, sua explicação - entremeada por ordens de as crianças manterem a disciplina, pois algumas estavam fazendo seus esqueletos de papel dançarem no ar - afirmando que:

P - "o corpo é dividido em três partes: cabeça, tronco e membros [apontando para cada parte]. A cabeça tem duas partes: face e crânio. Existem os membros inferiores e superiores. O conjunto de ossos é esqueleto. Qual é o maior osso do nosso corpo?"

Os alunos, agora silenciosos, não responderam

P - É o fêmur que fica na perna. Qual é a maior articulação?"

Ay - Maior o quê?"

P - O joelho. O joelho tem um líquido que protege a articulação. E graças aos músculos os ossos se movimentam

Distribuiu o texto mimeografado *O Corpo Humano* a cada aluno e disse:

P - A professora lê e vocês acompanham.

Depois disso, os alunos leram partes do texto e a P.E. 3 escreveu no quadro perguntas sobre o assunto. Diante de dificuldades dos alunos para as responderem, a professoranda relia as partes do texto onde se encontravam as respostas.

Sem, em momento algum da aula, procurar trabalhar com o desenho do esqueleto que as crianças tinham em mãos (e, por isso, as respostas às perguntas formuladas poderiam ter sido construídas a partir dessa observação) e com os conceitos tratados na sua explanação, a P.E. 3, a exemplo de outras, operou com informações, descrevendo o objeto de ensino em suas partes. Sem conseguir superar a constatação e a identificação de elementos, não explorou novas relações possíveis, o que pontua uma limitação na abordagem desse conteúdo escolar.

Questionei-lhe porquê havia solicitado que os alunos recortassem as partes do desenho do esqueleto humano ao que, prontamente, respondeu-me: "*esses alunos são*

muito ativos, tem que dar trabalhos que envolvam bastante ação deles. A aula tem que ser prática" A ação (deles) é entendida na sua conotação de atividade ou de exercício, termos esses que figuram, com insistência, nos planos de trabalho das professorandas-estagiárias e nas proposições de tarefas nas práticas pedagógicas destas em sala de aula. Tem (a ação do aluno), dessa maneira, caráter externo/observável e, possivelmente por isso, não é relacionada às ações de pensamento, as quais podem processar possíveis cognitivos. Subliminar a essa interpretação está o modelo de aula prática, afinal os alunos realizam a prática da ação, porém o critério da transmissão de informações ainda é assumido como tônica²⁶⁵.

Outra vez se sobressai o papel hegemônico e autocentrado da professoranda-estagiária (também tratado quando da análise dos planos de aula) que, algumas vezes, desenvolvendo a prática, longe de a entender como resultante da ação efetiva que progressivamente interioriza-se, a converte em um fazer pragmático.

Outro protocolo que contribui para essa argumentação é o que segue:

A P.E. 13 apresentou aos alunos um fogareiro, uma latinha com água, cubos de gelo e um copo também contendo água. Ao iniciar a demonstração, sem especificar a que se referia, alguns alunos comentaram: "*Vai explodir!*" Provavelmente indiferente a essa exclamação, a professoranda-estagiária prosseguiu, diante dos olhos dos alunos, provando através dessa experiência por ela realizada, as mudanças dos estados da água. Em seguida, forneceu aos alunos o texto *Os Estados Físicos da Água*.

A ação de experimentar ficou, nessa aula, reservada à professoranda-estagiária, enquanto que os alunos ficaram incumbidos de observar e acompanhar as suas explicações (científicas). Subjacente à essa postura pode estar a dedução empirista de que as experiências, ainda que realizadas por uma figura de autoridade (o cientista, o autor, a professora...), comprovam a teoria. Numa interpretação em que sou acompanhada por Schuch (op. cit.), pode-se dizer, no entanto, que "*a valorização da aula prática fundamentada na idéia de que o experimento "explica" o*

²⁶⁵ Segundo Schuch (1994), tal modelo sugere que a atividade exploratória do aluno não deve ser regulada por forças endógenas - como, por exemplo, o seu interesse para testagem de hipóteses organizadas pelo próprio sujeito - e sim por fatores exógenos relativos aos procedimentos estabelecidos pelo professor, os quais devem ser, rigorosamente, enunciados no roteiro. Desse modo, o fazer do aluno, para essa autora, fica restrito à ação sempre concreta, enquanto que as estratégias didáticas da professora centram-se em recursos visuais que referendam a percepção como fonte do conhecimento.

conceito (animismo) e de que o aluno pode "ver" não apenas o fenômeno, mas o próprio conceito, revelaria ainda uma distorção dos próprios princípios empiristas ou positivistas."(p. 179)

Nessa situação, até mesmo as concepções dos alunos sobre o que estava ocorrendo, as quais implicam os seus saberes anteriores à intervenção escolar, é bem provável, sequer foram inferidas pela P.E. 13. Como poderiam, então, ser argüidas por esta? A aula prática e voltada à realidade, talvez, possa ser qualificada como tal apenas **pela e para a** professoranda-estagiária.

De outro modo, é possível notar que algumas professorandas-estagiárias parece confundirem (por mais estranho que pareça) a aula prática com o trabalho em grupo. Mas esse comentário já é pertinente à outra categoria que passo a abordar.

3.4.1.9 - O ser aluno no contexto do grupo

A turma, geralmente, é vista (desde os planos de aula até as suas releituras nas práticas pedagógicas) como um grande grupo, onde as posições de aluno e de professor são bem distintas e onde este (o professor), em tese (amparada nas observações realizadas no campo empírico), raramente vê-se como integrando o grupo ou mesmo como aluno.

O trabalho em grande grupo através de aulas expositivas e dialogadas apresenta-se, consoante tais observações, predominante. Assim, a relação professoranda-estagiária - alunos, possivelmente, prevalece sobre a relação alunos-alunos - em várias ocasiões, quando um aluno tentava explicar a outro(s) como deveria ser feito, as professorandas-estagiárias interrompiam e explicavam a toda a turma - Nesse contexto, o trabalho cooperativo, não raro, restringe-se a responder o que se pergunta. Porém, muitas vezes, as perguntas lançadas pelas professorandas-estagiárias não instigaram os pensamentos das crianças (mas os conduziram), nem foram melhor exploradas ("*Quem toma banho todos os dias?*"; "*Quem escova os dentes depois das refeições?*"; "*Alguém conhece o zoológico?*"; "*Quem gosta de suco de uva?*"). Sem se abrirem a possibilidades de interlocuções, encerrando-se em si mesmas e, por isso, ditando limites, tais perguntas ficaram soltas entre um momento e outro das aulas.

Perguntas com conteúdos como esses não visam, fundamentalmente, à formação e nem ao desenvolvimento de operações do pensamento, o que implicaria trabalhar com as diferenças / divergências de posições / pontos de vista dos envolvidos nas inter(el)ações educativas. Passam longe do processo de construção da autonomia cognitiva, ainda que relativa, a qual, segundo pesquisas de orientação piagetiana, solicita, considerando as diferentes possibilidades/trajetos abertos pelo grupo cognoscente, a *co-operação* e a articulação de co-possíveis (por parte pelo menos da professoranda-estagiária).

A privação de situações pedagógicas que solicitem reflexões das crianças a partir de suas ações em grupos pode ser constatada também no protocolo que segue:

Na aula de Música, a P.E. 2 havia ensinado a música DÓ RÉ MI. Utilizando as notas musicais organizou sete grupos de quatro crianças, distribuindo-lhes rolinhos de vários tamanhos. Antes de terminar de distribuir o material aos outros grupos, as crianças que já contavam com o material organizaram os rolinhos em ordem crescente e, pelo menos parecia, esperavam o início da tarefa a ser proposta pela professora. Então, esta, tentando introduzir o conteúdo "ordem crescente" e não se dando conta de que vários alunos já haviam disposto os rolinhos nessa mesma ordem, comentou: "*as notas musicais seguem uma ordem. Vocês devem colocar os rolinhos numa ordem*". Nos momentos que se seguiram houve muitas conversas colaterais.

Esse fato pedagógico pode demonstrar a centração rígida da P.E. 2 em um só critério - o de seguir o mapeamento e o seu plano de aula que estabelece o trabalho (docente) com essa noção de fixação - não reorganizando outros critérios possíveis em função do conhecimento que as crianças já dominavam, no sentido de refletir sobre o quê poderia ter propiciado, crítica e criativamente, através do material utilizado ou de outras formas de apresentá-lo, para desafiar as crianças a processos reflexivos.

Mediante a orientação de uma supervisora de estágio, na aula seguinte, a P.E. 2 retomou a noção *ordem crescente*, utilizando as próprias crianças como exemplos:

A professoranda solicitou que cinco meninas fossem posicionadas, contando com o auxílio da turma para comparar as suas medidas, em ordem crescente e, depois, cinco meninos fossem posicionados em ordem decrescente. A partir dessa atividade, colocou no quadro uma série de exercícios com desenhos e números, envolvendo essas noções.

Segundo o depoimento da P.E. 2: "*A aula tornou-se prática: a turma pôde participar*". Essa participação geralmente corresponde, conforme comentei, a realizar o que é especificado pela própria professoranda.

Embora seguindo essa mesma linha orientadora, na interação pedagógica descrita abaixo, que foi reproduzida em poucas aulas (daí o motivo de citá-la, embora seja trivial), salienta-se uma conduta diferenciada:

Em uma primeira série, a P.E. 6 pediu que os alunos pensassem em uma palavra, depois a dissessem e a escrevessem no quadro. Os demais alunos auxiliavam os que não escreviam corretamente. No final da tarefa, as crianças leram, coletivamente, as palavras escritas no quadro.

A particip(ação) da turma, nos termos em que foi enunciada acima, demonstra várias facetas do movimento de pensamento interindividual - que se dá pelo espaço de imaginar, pronunciar, escrever a palavra diante da turma, ser auxiliado (se necessário) no processo de escrita, ler as palavras escritas por outras pessoas, descobrir possíveis erros e auxiliar na correção de palavras que os apresentavam - o que implica procedimentos *co-operativos* (ou seja, pensar **com** o(s) outro(s)). Tais processos *co-operativos* (conforme relacionei na abordagem da teoria psicogenética no Cap. II) podem abrir n possibilidades cognitivas que são suscitadas pelo grupo.

Todavia, divergente do imediatamente exposto, a participação, de modo geral, raramente aparece correlacionada ao raciocínio e à *co-operação*, manifestando-se nas falas das professorandas-estagiárias, por vezes, na referência a jogos. É freqüente encontrar, no cotidiano das relações pedagógicas, alusões à cooperação quando se solicita silêncio para "*não atrapalhar o colega que está jogando*" ou mesmo quando se delega funções a um ajudante do dia²⁶⁶. Duas outras exceções podem ser citadas com base nas observações: uma no que se refere à construção de textos coletivos e outra ao seguinte protocolo que, implicando participação, no entanto, apresenta-se destoante ao conceito de *co-operação*:

²⁶⁶ As professorandas-estagiárias frequentadoras de um curso de magistério oferecido por uma das escolas envolvidas nessa pesquisa utilizaram uma listagem com os nomes das crianças das turmas, discriminando as datas em que cada uma seria o ajudante do dia, encarregado de auxiliar a professora nas tarefas em sala de aula (apagar o quadro, distribuir material, limpar a sala de aula, etc...)

A P.E. 11, atuante numa primeira série, pediu que os alunos se reunissem em quatro grupos de cinco elementos e distribuiu-lhes jogos. Alguns grupos receberam um jogo que consiste em olhar as figuras e montar as palavras; outros, acolheram jogos relativos ao objetivo de achar em cartões as letras faltantes de palavras expostas abaixo de gravuras correspondentes. Cada aluno dos grupos jogou uma vez. Os alunos não se auxiliavam ou interagiam na realização das tarefas.

Embora os jogos fossem desenvolvidos em grupos, não se pôde evidenciar processos cooperativos entre seus elementos. É como se a única possibilidade que os reunisse fosse o espaço físico e o mesmo jogo que tivessem que compartilhar. Cada sujeito, ainda que pertinente a um grupo, desenvolveu a sua atividade como um trabalho em série e, portanto, compartimentado.

Somente em algumas poucas interações, diferentemente deste registro, pude constatar (como observadora) a contribuição pessoal ao trabalho do grupo, o (com)partilhar de idéias, a valorização e o respeito às experiências e às opiniões, a manifestação de processos de *co-operação* e de conflitos sócio-cognitivos desencadeantes de (re)construções de conhecimentos entre os alunos²⁶⁷ e de aberturas a possibilidades, aspectos esses que fundamentam o significado e a importância de atividades em grupo (equipe). Isso remete à questão: até que ponto as estratégias pedagógicas de professorandas-estagiárias estabelecem trabalhos cooperativos (mediante discussão, debates, confronto de pontos de vista, etc., o que implica processos de reciprocidade cognitiva) que favoreçam o desenvolvimento dos pensamentos dos alunos e da sua compreensão do que significa trabalhar em grupos?

É possível construir uma resposta através de comportamentos pedagógicos expressos pelas próprias professorandas-estagiárias que, de certa forma, revelariam, sutilmente, um dos modos como encaram, nas práticas experienciadas como docentes, esse tipo de trabalho.

Na maioria das aulas assistidas, os processos de socialização do pensamento e de construção coletiva do conhecimento não foram suficientemente abordados pelas professorandas-estagiárias, dando indícios de que não é comum o espaço para oportunidades de interações *co-operativas*, convidando todos os alunos à participação

²⁶⁷ Chamou-me a atenção o fato dessa turma contar com um material comum usufruído pelos alunos. Outro aspecto interessante é o de que a sala de aula estava toda decorada com trabalhos (cartazes, painéis, bandeirinhas) feitos pelas crianças.

e à colaboração em sala de aula. Para demonstrar essa inferência, segue a narração de um fato observado.

A P.E. 4, atuando em uma segunda série, problematizou o tema de ensino servindo-se de conteúdos, poder-se-ia dizer, funcionais relacionados a uma situação em que as crianças encontravam-se envolvidas à época em que esta pesquisa empírica foi realizada. Reuniu as crianças em pequenos grupos e solicitou-lhes a seguinte tarefa:

Usando os nomes dos jogadores da Seleção Brasileira de Futebol, fazer cinco probleminhas [de matemática] com respostas.

Atenta a um dos pequenos grupos, pude detectar a interlocução abaixo descrita:

At - "Eu vou fazer assim. O Romário tinha vinte e quatro namoradas, então teve mais cinco.

P - Faz outro.

Ax- Profe, olha a idéia dele. O Ronaldinho tinha quatrocentos dentes, perdeu um. Ficou com trezentos.

P - Quantos dentes uma pessoa pode ter no máximo?

Az - É trinta e dois.

Ah - Eu não tenho trinta e dois."

At - Olha esse, profe. Ronaldinho fez cinco gols. Romário deu duas bolas na trave. Quantos gols o Romário fez?

A professoranda-estagiária não se pronunciou.

Os alunos continuaram na realização da tarefa até a aula encerrar...

À parte as brincadeiras (que compõem o enredo das aulas das séries iniciais, afinal de contas seus personagens são crianças) nota-se que as dúvidas surgidas, algumas das quais deram ensejo a conflitos cognitivos em participantes do grupo, não foram focalizadas pela P.E. 4 (que ora corrigia, sentada em uma das classes, alguns cadernos de alunos, ora visitava os pequenos grupos mais concentrada, ao que parecia, numa ação de fiscalizar se os grupos estavam trabalhando ou não).

Embora, possivelmente, tenha buscado a qualidade das interações entre as crianças, propondo a criação e resolução de problemas matemáticos pelas próprias crianças, a P.E. 4 deixou-as à deriva nas possibilidades que abriram, sem atuar, através de uma intervenção problematizadora - exceto quando intervém: *Quantos dentes uma pessoa pode ter no máximo?*- objetivando a construção de necessidades lógicas.

Assim, esse tipo de atividade funcionaria, por suposição, como um "iceberg", onde o que se mostra, ou seja, as ações dos alunos e os resultados efetivos de suas

respostas, que manifestariam a participação desses na tarefa proposta, são considerados pela professora(nda)-estagiária, e o que imerge, em termos de estruturação/funcionamento cognitivo dos mesmos, não se constitui em objeto de interesse da mesma.

A maneira como a P.E. 5, cuja fala é transcrita abaixo, concebe e avalia sua aula, considerando a participação dos alunos, pode confirmar essa interpretação:

"Eu coloquei que a aula foi muito boa, os alunos estavam participativos e estavam interessados. Interessados no quê? Se depende o assunto, será que eles foram interessados ou não foram? Será que eles participaram ou não? Se eles não participaram, aí eu vou colocar assim: a aula não foi muito boa, a aula não estava agradável., os alunos não estavam participativos, estavam bagunçando, coisas assim. Mas a participação não é em si do conteúdo que eu trabalhei ou se eles aprenderam ou não. A gente... eu não faço avaliação do conteúdo e sim..."

O conceito de participação, tendo em vista o grande grupo (turma), na exposição da P.E. 5, não apresenta relação com os processos de pensamento desenvolvidos pelos sujeitos da aprendizagem, mas sim é relativo a aspectos extrínsecos da atuação dos alunos. A conformidade dos comportamentos dos alunos com alguns indicadores - talvez de os alunos responderem o quê é solicitado pela professora; estarem olhando para a mesma ou para o quadro; não conversarem sobre outros assuntos, etc. - é que garantiria, assim, se a aula, no modo de ver dessa professoranda-estagiária, pode ser considerada boa ou não.

Focalizando a atenção nos subgrupos da turma, na perspectiva de nos colocar no interior dos pequenos grupos de alunos, parece haver, de modo geral, uma certa dificuldade (como anunciei em seção anterior) desses se relacionarem, de trabalharem e de pensarem juntos, coordenando ações e pontos de vista²⁶⁸. Vejamos um exemplo dessa provável falta de sintonia:

Antes que as crianças se reunissem em pequenos grupos, a P.E. 6 desenvolveu, conjuntamente aos alunos, a seguinte reflexão:

P - Vocês conseguiriam viver sozinhos?

Alunos - Não

P - Quem vai fazer a comida?

At - Não ia ter.

²⁶⁸ É necessário, no entanto, admitir a existência de níveis de desenvolvimento cooperativo, como Piaget (1973) explica, e que tais dificuldades estariam implicadas ao desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Se trocas interativas/cooperativas forem-lhes propiciadas, poderão ultrapassar esse nível, construindo outro(s).

P - É quem faria a roupa?

At - Ninguém

P - E se a gente ficasse doente?

Au - Morria

P - Como a gente aprenderia a ler?

As - Sozinho

P - Podemos viver sem amigos?

Alunos - Não

P - É necessário a cooperação em grupo pra gente respeitar e ser respeitado. As pessoas precisam se ajudar, emprestar.

Então, a professoranda-estagiária solicitou que as crianças se agrupassem e, logo a seguir, distribuiu joguinhos (de formar palavras através de bingo, quebra-cabeça com desenhos, letras e palavras, montar figuras). Contudo, apesar da reflexão inicial, no momento da realização das tarefas propostas, as crianças as fizeram individualmente, sem compartilharem os pontos de vista umas das outras.

A possibilidade de cooperação dos alunos, nesse caso, foi aberta por um discurso narrativo (referente ao que significa cooperar) encaminhado e concluído pela P.E. 6. Embora a lógica que o enredou seja acessível às crianças, essa professoranda-estagiária não possibilitou espaços significativos para os alunos se posicionarem e, nesse sentido, o que poderiam ser um diálogo efetivo foi se transformando em um "monólogo compartilhado" onde a conclusão, linearmente tecida e sugerida, embora situasse a cooperação como um processo recíproco, ficou a seu cargo.

No entanto, a cooperação, segundo os pressupostos da teoria psicogenética, não é aprendida pela internalização desse conceito, mas é construída através de experiências; por isso, processa-se em níveis diferenciados. Embora atuando em uma primeira série, tal professoranda-estagiária parece não ter levado em conta a proposição de que seus alunos podem abrir e construir processos cooperativos especialmente através de interações, negociações e tomadas de consciência das convergências e divergências evidenciadas no trabalho em grupo.

Como muitas ações, inclusive cognitivas, das crianças ficam atreladas às condutas das professorandas-estagiárias, particularmente no modelo de aula expositiva e dialogada, as dificuldades de co-operarem nos pequenos grupos - onde a participação efetiva de todos os sujeitos neles envolvidos, o que fundamenta o objetivo da constituição de cada grupo, é indispensável no processo de resolução (de uma tarefa, desafio, situação-problema, etc...) - poderiam ser uma decorrência desse tipo de relação unilateral. Mas tais ações ficariam mesmo atreladas (essa expressão seria muito taxativa?) ao que a professoranda expõe (impõe)? (Esta forma/marca de

verbalização seria mais um carimbo social?). Para ilustrar e tentar explicitar essas questões, pode ser relatada outra ocorrência pedagógica assistida na mesma turma:

Em uma aula da primeira série, a P.E. 6, visando a preparar um painel para a Festa de São João, distribuiu material (papéis coloridos) às crianças. Passando de classe em classe, ensinou cada criança a fazer a sua dobradura (Origami), enquanto as demais esperavam. (Foram confeccionados, em forma de dobraduras, gatos, galinhas, peixes, árvores, meninos, bandeirinhas) Enquanto esperava, um aluno perguntou: "Posso fazer os olhos do peixe? P - "Não. Agora não." A - "E escrever peixe?" P - "Também não." Um pouco mais tarde, a professoranda expôs a outro aluno: "Olha, esse é o rosto do gato. Aqui são as orelhas. Aqui a boca." Ainda outro aluno que já havia feito a sua dobradura, indagou; "Deixa eu dizer o da galinha? P "Não. Quem fez a sua dobradura colabore. Parem de conversar tanto". Quando todos as haviam feito, a professoranda determinou: "Coloquem o seu nome na dobradura e terminem de decorar em outra aula." (...) No final dessa aula, a professoranda-estagiária solicitou que os alunos colassem suas dobraduras no Painel de São João exposto em uma das paredes da sala de aula. Um dos alunos declarou: "Profe, eu não terminei, é pra terminar na próxima aula." A professoranda o interpelou, dizendo: "É pra todos colarem a dobradura".

Como a penúltima tarefa descrita (*terminem de decorar em outra aula*) poderia ser cumprida pelos alunos se, logo após, a P.E. 6 solicitou que estes, em ordem, colassem suas dobraduras no painel de São João? Há uma contradição lógica nas solicitações da professoranda-estagiária; tão flagrante que as crianças a perceberam (e é conveniente ressaltar que um aluno tentou retomar a recomendação anterior para defender, certamente, a sua necessidade de findar a tarefa). A alternativa encontrada pela professoranda-estagiária foi, é razoável admitir, impor sua decisão pela autoridade que representa em sala de aula e essa passou a significar uma possibilidade que fechou outras.

Mas nos dirijamos ao início da proposição do trabalho pedagógico (e trabalhar implica agir) para aclarar outra evidência dessa autoridade (ou seria mesmo uma postura autoritária?). Quando os alunos foram convidados a esperarem o atendimento da professoranda-estagiária a outros colegas, o que pelos comportamentos manifestos suscitou impaciência e desinteresse, houve uma imposição dessa de vedar as ações não só físicas, mas, talvez sem tomar consciência disso, também mentais dos alunos. Como resultado dessa atividade, estes, em cadeia, iniciaram conversas colaterais e desencadearam o que a P.E. 6 entendeu como indisciplina: *Quem fez a sua dobradura colabore. Parem de conversar tanto* Em outros momentos, comentou: "Vocês devem ficar quietos e manter a disciplina."

3.4.1.10 - O manual do bom comportamento

A preocupação com a disciplina da turma, tendo em vista as aulas observadas, foi uma tônica. O fator disciplinador, que alude ao aspecto moralizante discriminado através da análise histórica dos objetivos propalados mediante o ensino nas séries iniciais (referido no Cap. I), aparece, ainda hoje, como uma constante²⁶⁹.

É possível compreender que sem disciplina, no social da turma, não se estabelece um ambiente rico de oportunidades/possibilidades interativas a serem compartilhadas no processo de construção de conhecimento. Porém, essa necessidade não delimita a ação docente a se deter apenas nesse aspecto: o de cunho moralizante (e qual seria mesmo a moral dessa história?).

Visando à preservação da disciplina talvez a alternativa pela qual torna-se possível a essas professorandas-estagiárias o fluxo da aula seja o cumprimento, pseudonecessariamente, do currículo com muitas atividades. E, assim, engendra-se uma rotina enfadonha que, comumente, é produzida pelo repasse de conteúdos e técnicas aprendidas²⁷⁰, o que pode gerar uma sobrecarga de atividades que levam, por sua vez, à inflação de tarefas diárias. Essa rotinização (ações rotineiras) absolutizariam, do ponto de vista da professoranda-estagiária, o cotidiano escolar como única referência e as teorias (estudadas ao longo da formação profissional) ficariam quase esquecidas no interior de livros e cadernos, utilizados no curso, sem

²⁶⁹ O significado ideológico da educação disciplinadora vem sendo constituído desde a pedagogia tradicional, a qual parte do pressuposto de que a natureza da criança está originalmente corrompida, cabendo à educação a tarefa de cercear, pela raiz, essa situação, de modo a combater ou negar os interesses e desejos naturais através da disciplina, pois é esta, segundo tal concepção pedagógica, que fortalece a forma. Assim, importa disciplinar, inculcando regras no sujeito. Essa interpretação motivou abordagens dissidentes, especialmente na pedagogia nova que, ao contrário daquela denotação, parte de uma concepção positiva da natureza humana, situando a criança como originalmente inocente, embora seja corruptível socialmente sem ser naturalmente corrompida. Por isso, segundo a pedagogia nova, a criança deve ser, dignamente, respeitada. Para Cruz (1998) essas duas concepções acabam encobrindo o significado social, econômico e político da criança concreta, remetendo-a a um estado ideal metafísico. Em polêmica com essas posições, surge a perspectiva epistemológica construtivista de Piaget que aponta para uma nova concepção pedagógica, a qual sustenta que educar não é disciplinar, transmitir, inscrever ou impor cultura, como no caso da pedagogia tradicional, ou deixar que o sujeito, livremente, aprenda os conteúdos da realidade segundo seus interesses e motivações pessoais, como defende a pedagogia nova. Educar, para este epistemólogo, é essencialmente ajudar o sujeito a desenvolver sua inteligência, cujas funções não são copiar e reproduzir o real e a autoridade heterônoma, mas consistem em compreender e inventar, inclusive as regras sociais, construindo estruturas estruturantes do real.

²⁷⁰ Ver Almeida (1993).

destino pedagógico²⁷¹. E enquanto as crianças copiam do quadro (como copistas medievais em plena era da informática), resolvem exercícios e desenvolvem *muitas* atividades, o que produz saturação devido à capacidade limitada de atenção das crianças, não teriam tempo para pensar, questionar a professora, relacionar e comunicar fatos de suas vidas... Não se pode estranhar, então, que os alunos, ao término da jornada de aula, manifestem cansaço mental e físico.

Essa conversão quantitativa aos conteúdos de ensino pode ser evidenciada na situação seguinte:

Diante do fato de terem que realizar uma série de exercícios no livro didático, as crianças, provavelmente desconcentradas, fizeram várias perguntas e colocações sem relação com a tarefa. Parecendo impacientes, perguntaram várias vezes sobre o horário da Educação Física. A própria P.E. 12, no momento da correção dos exercícios, respondia as questões para os alunos conferirem: "*Pagando os impostos, você está colaborando para o progresso da cidade. Bairro é uma comunidade porque é um grupo que vive junto e desenvolve trabalho em conjunto*", etc., não questionando o porquê dessas respostas

Subjacente a essa postura, pode estar a interpretação de que as aprendizagens e "as idéias" devem ser, também pseudonecessariamente, materializadas na escrita. Assim, a tecnologia da escrita é colocada, como possibilidade de conhecimento, a serviço da aprendizagem instrumental. Mais uma vez a ação externa/observável do comportamento do cognoscente parece preponderar sobre os processos de construção cognitiva dos conteúdos de aprendizagem. Daí o porquê, provavelmente, de se privilegiar tanto o saber apresentar os trabalhos, a boa letra (o que é compatível à externalização de comportamentos de realizar os deveres, perguntar e responder, etc...).

Dentro da tendência de seguir fazendo (praticando ações), muitas professorandas-estagiárias colocaram os alunos a trabalharem de modo a se debruçarem sobre os cadernos e a registrarem textos, perguntas, respostas, ditados....

²⁷¹ Apple & Jungck (1990) apud Nóvoa (1992) dizem que, geralmente [em casos como esses], a qualidade cede o lugar à quantidade, pois a intensificação de atividades [a que aquela fica subjugada] conduz os professores a seguirem por vias de atalhos, de modo a economizarem tempo, espaço e esforços. Assim, realizam apenas o que consideram essencial para atingirem objetivos [impressos nos *script* de seus planos de aula]. Absortos nesse processo, apóiam-se cada vez mais em especialistas, a quem delegam responsabilidades, esperando que eles lhes orientem em suas ações. A consequência disso, segundo os autores, é que acabam desencadeando um processo de depreciação de suas experiências e de suas capacidades construídas no curso de seus exercícios profissionais.

Diante da correção de tarefas realizadas pelas crianças, acabou aparecendo, em dada ocasião:

. A P.E. 11, depois de realizar um ditado, cujas palavras foram escolhidas e ditadas por ela, escreveu-as no quadro. A escrita correta foi registrada pela professoranda que, não propiciando aos alunos a colaboração para tal, não pôde contemplar o processo de construção dessa escrita pelos mesmos.

O elenco de aulas como essa é vasto. O valor pedagógico do erro não foi contemplado (e talvez sequer cogitado) pela P.E. 11, a fim de aproveitar os enganos e as dúvidas dos alunos para propiciar possíveis (re)construções cognitivas; avaliar seu trabalho docente, detectando seus próprios erros e, sobretudo, abrindo novas possibilidades de intervenções a partir dos equívocos manifestos. Assim, o ativismo pedagógico acabou revivendo em sala de aula, transformando, poder-se-ia dizer, a professoranda-estagiária em instrutora. E enquanto o ativismo silencia os processos reflexivos, é provável que existam poucas chances das professorandas-estagiárias implicarem-se no processo de aprendizagem!

Mas, prosseguindo, pode-se compreender que não só essa figura (o professor) atua com uma função disciplinadora-moralizante, pois outro recurso bastante utilizado pelas professorandas-estagiárias é a apresentação de personagens, incluindo o uso de fantoches (o que denominei, na análise dos planos de aula, como elementos decorativos/ilustrativos relativos a aspectos estéticos da apresentação das aulas).

Esses expedientes, supostamente aliados à valoração do lúdico em sala de aula, foram extensivamente abordados como *incentivos* nos planos de aula e nas próprias aulas desenvolvidas, objetivando chamar a atenção dos alunos para os conteúdos em estudo - nesse sentido, faz-se o apelo (também como já abordei) à motivação extrínseca, dando a impressão de uma despreocupação com o sujeito que aprende em termos de não se atentar às suas próprias motivações e, por conseguinte, depreciando o papel das suas experiências na aprendizagem - Porém, como deixar de admitir: um professor entusiasmado com o seu trabalho docente, o que pode ser comunicado mediante uma linguagem não verbal, com capacidade de decisão e de

criação de novas práticas, pode construir um clima emocional propício sem, pseudonecessariamente, lançar mão desses recursos.

Estes, por vezes, podem, considerando um lado da questão, colocar as crianças como expectadores da cena interpretada pela personagem principal: a professora (como ocorre, geralmente, na sua relação com a T.V.). No entanto, como as aulas podem ser atrativas se as crianças, principais agentes no processo educativo das séries iniciais, são privadas de atuar e decidir? Por outro lado, tais recursos podem contribuir para que professorandas-estagiárias tratem-nas, muitas vezes, de modo a situá-las aquém de suas reais possibilidades/capacidades, indo, nesse sentido, de encontro à maturidade dessas crianças. A esse propósito seria conveniente citar, textualmente, a interlocução que se seguiu entre professoranda-estagiária e um aluno diante da utilização, por aquela, de um desses personagens.

Após ter observado vários cochichos das crianças sobre a veracidade do boneco Zagallo falar ou não, o aluno posicionou-se: "*O boneco nem fala de verdade!*" A P.E. 7, insistindo em animar o boneco, respondeu: "*Ele só fala para as professoras. Só eu escuto.*" A criança argumentou: "*Nem pra professora. Ele é um boneco e nem fala.*" A professoranda-estagiária mudou de assunto.

Não raramente, tais elementos (decorativos/ilustrativos) utilizados nas ações pedagógicas também assumem função punitiva ou de controle. Em relação ao protocolo enfocado, importa dizer que o boneco Zagallo tinha no bolso um cartão amarelo e outro vermelho. Esses cartões, segundo a P.E. 7, representavam os graus de desaprovação relativos ao mau comportamento (conversas demasiadas) ou às boas condutas das crianças (fazer as atividades). Em casos em que reações como essas se manifestassem, o *aluno mais comportado* receberia como recompensa (bem aos moldes de incentivos behavioristas) uma bola de futebol simbólica (feita de papel).

Em outra situação pedagógica, a P.E. 8 fez uso de uma sinaleira (em cartolina), dizendo, ao se referir ao comportamento dos alunos: "*A sinaleira me disse que vai ter que mudar para o sinal vermelho!*" Alguns alunos, em coro, entoaram: "*Sinaleira não fala!*"

Com relação ao controle, fiquei impressionada, quando deparei-me contabilizando o tempo dedicado ao controle da disciplina, antes, durante, no término

e entre as tarefas propostas. E para surpresa minha, defrontei-me lendo e relendo a mensagem estampada no peito de uma das professorandas-estagiárias:

"Agora sou eu quem dou as regras"

(Mensagem escrita em camiseta confeccionada pelas alunas de uma das turmas de magistério como lembrança de final de curso)

Essa atitude pode ser encontrada em ações docentes que, preservando seu lugar de autoridade a estabelecer limites, oscilam entre controles sutis - "*a educação vem de casa*", "*pare, por favor, já disse que é pra deixar ele fazer sozinho*", até o exercício de um controle extrínseco sobre os interesses e necessidades dos alunos:

A - "Professora, posso ir na biblioteca pegar um livro?"

P.2 - Não. O dia de ir na biblioteca é sexta-feira"

Mas, diante da transgressão de normas, as sanções de professorandas-estagiárias (e por que não de muitas professoras de séries iniciais) podem aparecer em forma de ameaças relativas à nota escolar:

P.E. 3 - "Se vocês não pararem, eu faço uma prova de matemática agora, porque eu tenho esse poder"

"Se você não parar, eu pego sua agenda agora e te suspendo no dia da prova"

"O elogio que eu coloquei ontem na tua agenda, eu posso retirar hoje"

Os modos heterônomos adotados para se manter a disciplina em sala de aula nem sempre se sustentam em uma lógica (o terceiro exemplo o demonstra: o acerto de ontem, em função do erro de hoje, não mais o seria?), e até as disciplinas e os conteúdos relativos aos objetos de aprendizagem (porque a professoranda-estagiária faz menção, especialmente, à matemática?), bem como os instrumentos utilizados para aferir os conhecimentos (provas) servem como próteses de algumas ações pedagógicas disciplinadoras.

Por que, então, numa licença à ironia, os alunos iriam participar das aulas, opinar, debater, indagar, aprofundar os assuntos, refletir sobre as informações e as experiências, exercitar-se nas tarefas propostas, argumentar (processos esses que implicariam o já conhecido pelos alunos, o qual é bem mais complexo do que o imediatamente envolvido na lição anterior, e contribuiriam para o desenvolvimento da

autonomia e dos possíveis cognitivos) se, ao final de tudo, a nota é resolvida com uma possibilidade: a prova objetiva? Através do comportamento protocolado, a P.E. 3 parece reforçar essa idéia.

Com tanto controle (às vezes transformado em opressão), o desenvolvimento da autonomia acaba figurando apenas nos objetivos da escola (conforme foi discriminado no Cap. II desta tese) - E os alunos poderiam, subliminarmente, estar aprendendo nas aulas, às feições especialmente das pedagogias tradicional e/ou tecnicista, a ideologia de que a heteronomia deve prevalecer - Então, como deixar de perguntar: as professorandas-estagiárias reciclariam a opressão que lhes é exercida, tendo em vista suas relações com um tipo de paradigma vigente (talvez de cobranças) nos cursos na modalidade Normal? Assim, as situações educativas experimentadas no curso de formação seriam revisitadas no fazer pedagógico dessas professorandas-estagiárias? Nesse caso, as teorias de educação trabalhadas nesses cursos exerceriam menor influência do que o modelo efetivamente praticado através das ações educativas das professoras desses cursos? (É preciso fôlego e um tempo para construir possíveis respostas; por isso tais questões serão desdobradas em seções seguintes desta tese).

Mas, enquanto essas respostas (possíveis!) são gestadas à medida em que os dados empíricos são examinados, pode-se considerar outro vértice relativo à relação professoranda-estagiária e alunos no campo de atuação concernente às séries iniciais e, nele, nova indagação: tais professorandas conseguiriam, em situação de estágio supervisionado, exceder os limites desse modelo (inclusive dos planos de aula por elas programados) e projetar(se) a outras possibilidades de interações e, por isso, a uma perspectiva transformadora - que pode vir a ser (con)sentida na atual realidade educacional? Atentos à essa temática, o que poderia ser encontrado, compondo a cena de uma professoranda-estagiária interagindo com seus alunos em uma escola real?

3.4.1.11 - A co-autoria no palco das negociações: o prelúdio (inter)rompido

Proponho-me, neste tópico, a encaminhar uma análise que vise a alumiar a demanda imediatamente referida. Para isso torna-se necessário, a meu modo de ver, abordar novamente como algumas professorandas-estagiárias deslizam da concepção do plano de aula como um *roteiro*, a qual advogam nas suas falas (já examinadas mediante relatos de entrevistas e na seção anterior quando foram explicitados os padrões demarcados nas ações pedagógicas dos sujeitos da pesquisa), para convertê-lo, na prática, em um *modelo*. Essa interpretação decorre de episódios assistidos nos quais tive (como pesquisadora) a impressão de que o "*script*" (plano de aula) ganhava o movimento do enredo (aula) testemunhado pelos expectadores (alunos). A fim de explicitar alguns aspectos das interações que compõem esse cenário, é preciso procurar indicadores presentes em tal situação pedagógica.

Um deles pode ser focado no que é praticado, em sala de aula, por professorandas-estagiárias, objetivando compartilhar o encaminhamento das ações pedagógicas com os alunos. Mesmo havendo indícios de que as professorandas-estagiárias, às vezes, propiciam a participação dos alunos (amplamente mencionada pelas mesmas) orientada por uma *co-responsabilidade* no desenvolvimento do evento aula, tentando transformá-la em um processo de construção coletiva, o apelo aos planos de aula parece cercar a conquista de novas possibilidades interativas para diferenciá-la e dar-lhe um suporte construtivo. Passo a relatar um exemplo que traduz o que pretendo dizer. Apesar de extenso, vale a pena transcrever o rico protocolo que segue:

A aula observada vinha sendo desenvolvida conforme a previsão estabelecida no plano de aula da professoranda-estagiária (o qual foi-me fornecido, mesmo que eu o dispensasse, no início da aula), mas uma relação tecida no decorrer da mesma chamou-me a atenção. Essa será ressaltada a seguir através de sublinhados.

A P.E. 5 relacionou o tipo de clima do estado do Rio Grande do Sul (subtropical úmido) e os tipos de vegetação nele predominantes (campos, gramíneas, florestas de araucárias). Em dado momento indagou os alunos:

P "- *Qual é o fruto que o pinheiro produz? A pinha e suas sementes são os pinhões*".

Então a aula foi interrompida pela cozinheira da escola que trouxe pinhões cozidos. Trabalhando com conteúdos de Religião relativo às Festas Juninas, comentou que um dos pratos típicos dessas comemorações é o pinhão, porque é nessa época que o pinheiro dá pinhões. Ao distribuí-los aos alunos fez a ressalva:

P "- *Crianças, cuidem porque pinhão não vai agrotóxico. Pode ter bichinhos.*" (Em uma das aulas da semana haviam estudado o tema "agrotóxicos").

No momento seguinte da aula, referindo-se aos três Santos homenageados nas Festas Juninas, a professoranda-estagiária contou a história de Santo Antônio e reconheceu, mediante comentários, que alguns alunos já sabiam as histórias que havia planejado contar à turma. Em função disso, solicitou que um dos alunos explicasse o porquê da fogueira de São João e que outro aluno contasse a história desse Santo. Uma aluna pediu para contar outra história de Santo Antônio, sendo atendida. Ao contar a história de São Pedro, "*que foi conhecido como chefe na igreja e era discípulo de Jesus*", a professoranda foi interpelada pela pergunta de um aluno:

A1 "- *Ele ficou com todo o dinheiro de Jesus?*"

Com ares de surpresa, a professoranda-estagiária, indagou-lhe:

P "- *Por que você tem essa dívida?*" ao que o aluno respondeu:

A1 "- *Embaixo do São Pedro tem: doe uma moedinha*"

A professoranda-estagiária fez a reflexão com as crianças de que essa mensagem era apenas a de um cartaz que foi colocado naquela igreja em que o Santo estava. Uma menina, logo em seguida, questionou:

A2 "- *Por que o Santo Antônio tem um menino no colo?*"

A professoranda explicou-lhe: "- *Porque o Santo Antônio era devoto do Menino Jesus.*"

Mas... em momentos seguintes, quando a professoranda-estagiária escreveu no quadro o exercício: *Comentar sobre um dos três Santos comemorados em junho*, esse fluxo de reflexão foi se esvaindo.

Ar "- *Como assim, profe?*"

P "- *Vocês vão comentar sobre um dos Santos.*"

Ay "- *Comentar, como?*"

P "- *Comentar, escrever.*"

Ap "- *Comentar o quê, profe?*"

At "- *Por que nome Santo se escreve com letra maiúscula?*"

P "- *Façam rápido.*"

Ab "- *E Santo Antônio de Padova (dito com acento tônico na sílaba do)*"

P - *(sem responder, olha para a turma)*

Ab "- *É que tava escrito lá na igreja*"

P - *(sem responder)*

Ac "- *Tem que inventar ou tem que ser a tal da lenda?*"

Algumas ponderações, entre outras possíveis, podem ser tecidas/tramadas a partir desse protocolo. Embora existam muitas estórias sobre os Santos lembrados nessa aula, a P.E. 5, ainda que permitisse que os alunos expusessem outras versões, restringiu as possibilidades de abordagem desse tema a escassas referências para cada homenageado, seja do ponto de vista das estórias contadas pelas crianças ou da interpretação que a professoranda explicitou em relação ao porquê de Santo Antônio ter em seus braços um menino.²⁷²

²⁷² E, a propósito, há uma bela lenda que versa sobre o significado desse Santo realizar a travessia de um rio com um menino que procurava seus pais, o que permitiria vislumbrar diferentes possibilidades de explicação para o mesmo fato.

Outra constatação que se aclara, neste protocolo, frente às indagações dos alunos quando se referem a episódios experimentados nas suas realidades, inclusive cognitivas (*Ele ficou com todo o dinheiro de Jesus?; Por que Santo se escreve com letra maiúscula? E Santo Antônio de Padova?*), é a de que a P.E. 5 ou se omite em responder ou desvirtua o que foi solicitado, dando a impressão de que desliza/foge das realidades questionadas (talvez porque não domine suficientemente os assuntos em questão ou os modos de abordá-los) para se manter no terreno conhecido (e, possivelmente, planejado). Assim, as possíveis resoluções de conflitos cognitivos advindos das problematizações levantadas pelas crianças ficam adiadas. Para quando? Provavelmente até as crianças depararem-se, em condições escolares ou extra-escolares, com circunstâncias que envolvam conteúdos da mesma natureza²⁷³.

Destaquemos mais um exemplo de como a P.E. 5, apesar de contemplar/aproveitar as falas dos alunos, não lhes oportuniza a exploração de hipóteses orientadas por seus processos lógicos:

As "- Se pinhão fosse com agrotóxico, como ia ser?"

P "- Mas o pinhão não precisa por causa da casca dura"

Au "- Mas é como o tomate, bota o veneno por fora"

P "- É que o tomate precisa do agrotóxico porque se não os bichinhos comem"

As "- Mas a gente come a parte de fora do tomate"

Al "- É... é na parte de fora que tem agrotóxico no tomate, né?"

Ar"- Mas então... não entendi. O pinhão que a gente bota a casca fora não tem agrotóxico e o tomate que a gente come todo tem?"

A professoranda-estagiária encaminhou-se à classe de outro aluno para atendê-lo individualmente.

Como é possível observar, há tentativas, por parte da P.E. 5, de estabelecer um diálogo animado pelos interrogantes dos alunos que exercem, dessa maneira, sua autonomia para interpelar, indagar, expor dúvidas. Mas (sempre o mas...) os fluxos lógicos de pensamento de alguns alunos, que poderiam servir como conteúdos de análise e como proposições a reflexões críticas por toda a turma, não foram levados pela professoranda-estagiária a um espaço social de discussão que lhes permitisse, concedendo-lhes tempo em um clima de sócio-cognição, construir respostas desde suas próprias colocações. Outrossim, os alunos abriram possibilidades (lógicas) que

²⁷³ É útil relembrar o protocolo F (examinado na seção anterior) onde situação semelhante à então referida pôde ser evidenciada.

foram, de certa forma, negligenciadas pela professoranda-estagiária. Esta constituiu intervenções bem pontuais: *o pinhão não precisa por causa da casca dura; o tomate precisa do agrotóxico porque se não os bichinhos comem* e, poder-se-ia dizer, mais pobres, em termos de engendramento lógico, do que os argumentos dos alunos.

O mesmo tipo de conduta pode ser discriminado quando as crianças participam do jogo de perguntas e respostas orquestrado por outra professoranda-estagiária e quando essas são chamadas a falar sobre suas experiências. Vejamos:

Em uma primeira série, referindo-se à necessidade de se seguir as regras, a P.E. 6 desenvolve a seguinte intervenção pedagógica:

P " - As regras é o que pode e o que não pode fazer. O que pode fazer?"

As " - Não aprontar"

At " - Ajudar a mãe"

P " - Arrumar o seu quarto... E na escola nós também temos regras. O que não pode?"

Ap " - Não jogar lixo no chão"

Ae " - Não correr na escola"

P " - Não riscar as classes... O que pode?"

At " - Estudar bastante"

P " - Ser amigo... Brincar no recreio..."

Então, a professoranda-estagiária escreveu a seguinte ordem de exercício no quadro: Desenhar o que pode fazer em casa e na escola.

A interlocução, que poderia (ou seja, que seria possível de) ser transformada em uma fértil discussão amparada em uma (real) participação co-operativa, acabou sendo pouco explorada, para que a P.E. 6 introduzisse a tarefa a ser realizada pelas crianças²⁷⁴. Essa tarefa, além de aglutinar as colocações das crianças às perguntas orientadas e complementadas pela professoranda-estagiária, representou a possibilidade por ela enunciada, sem ser passível à negociação a partir do jogo interlocutivo. As complementações da P.E. 6, ao que parece, abreviaram o tempo e o

²⁷⁴ É interessante notar que a ação das crianças parece, quase sempre, ficar restrita a fazer alguma coisa (desenhar ou copiar textos ou responder e completar exercícios, etc.). Estudar, nessa concepção, pode ser correlacionado a trabalhar manufatureiramente, no sentido de se realizar algum tipo de ação/movimento físico e observável, sem alusão ao trabalho intelectual dos alunos. E como deixar de admitir: se um aluno segue instruções ordenadas por uma professoranda-estagiária que, por sua vez, segue um modelo externo, aluno e professoranda não são, necessariamente, intelectualmente ativos. Um sujeito ativo, longe de ser aquele que realiza muitas coisas em um espaço de tempo relativamente curto ou que desenvolve uma atividade observável, é o que mobiliza suas operações de pensamento (reescrevendo, revisando, resumindo, observando, ordenando, comparando, categorizando, formulando e testando hipóteses, investigando, entrevistando, reorganizando e avaliando idéias, participando de simulações, compartilhando e confrontando outras opiniões, etc.). Qual o espaço e o tempo conferidos por essa professoranda-estagiária para essa finalidade?

espaço para o desenvolvimento da reflexão inicial a que se propôs a fazer com as crianças, objetivando estabelecer (tacitamente) a atividade (planejada) a ser desenvolvida no ritmo da aula programada no seu planejamento. Assim, as *regras* enfocadas foram consideradas como, pseudonecessariamente, sendo o que são, sem terem motivos (porquês) para se constituírem desse modo (quando são resultantes de uma construção histórico-social).

Em algumas ocasiões, a dimensão espaço-temporal da reflexão não é privilegiada sequer para desembaraçar/explicitar definições ou dúvidas: tudo, supostamente, para (per)seguir os passos propostos na reflexão antecipada (expressa no plano de aula) da ação docente, tendo em vista as denominadas aulas integradas. Na prática pedagógica da P.E. 4 essa denotação sobressai-se:

P " - Se Caxias do Sul tem vários pontos turísticos, o Brasil também tem, não tem? E lá onde o Brasil tá jogando? Também tem pontos turísticos?"

Alunos "- Tem"

P " - Então a França também é um ponto turístico, né"

Aa " - Lá tem a FIFA"

Ab " - Tem o quê?"

Aa " - Tem a FIFA. É lá na França"

P " - Com quem o Brasil vai jogar hoje?"

Aa " - Brasil e Noruega"

P " - Quantos jogadores tem cada time?"

Ac " - Onze"

Aa " - Os dois times tem vinte e um"

Ab " - Não. É vinte e dois"

Aa " - Não. É vinte e um, porque o Romário saiu"

P " - O Romário foi substituído. Quantos de cada time?"

Aa " - Onze"

P " - Então, fica onze mais onze"

Aa " - Mas o Romário saiu"

P " - Agora nós vamos fazer probleminhas com os nomes dos jogadores da seleção brasileira".

Os equívocos da P.E. 4 (*a França também é um ponto turístico*) e do aluno Aa (*"Tem a FIFA. É lá na França"*) ficaram sem espaço de discussão e, por isso, é provável, teriam sido dados como corretos. Mas quando a solução encontrada por Aa para a exclusão de Romário (*"Os dois times tem vinte e um"*) infringiu a regra lógico-matemática, a P.E. 4 interveio, provendo com a lógica e as respostas que considera certas e, portanto, como únicas possíveis: *"O Romário foi substituído. Quantos de cada time?"*; *"Então, fica onze mais onze"*. Ou seja, quando o equívoco foi centrado no aluno é que a sua fala foi problematizada e a possibilidade de correção veio à tona,

surtindo em respostas imperativas. Mais uma vez o processo lógico trilhado pela criança não se constituiu em tema de atenção e de análise suficientemente debatido para que se chegasse, através da interlocução estabelecida e das possibilidades por ela abertas, a uma resposta compatível à realidade dos fatos.

As falas dos alunos parecem ser consideradas quando (cor)respondem às expectativas da professoranda-estagiária, cujo comportamento permite entrever condutas cognitivas de tipo beta (conforme explicações articuladas no Cap. II); isto é, do que as crianças dizem/expressam, a professoranda-estagiária assimila (faz uma triagem de) apenas o que se relaciona com o(s) seu(s) objetivo(s) enunciados no plano de aula. Quanto ao que não se alinha a tais objetivos/intenções, é descartado da interlocução (ou, como diz o provérbio, "fica o dito pelo não dito").

De outro modo e de maneira pouco freqüente, pôde-se verificar, em certos momentos, que as colocações dos alunos têm repercussão efetiva no desenvolvimento da intervenção pedagógica, especialmente em determinada conjuntura. Um protocolo concernente à essa interpretação pode ser assim representado:

Foi solicitado aos alunos um desenho sobre higiene, ao que esses demonstraram, através de suas interjeições pronunciadas, descontentamento. A P.E. 14, atenta às colocações das crianças, disse: *"desenhar não vai influenciar nessa aprendizagem de forma indispensável, é só um complemento"* e, em função disso, decidiu (nas suas palavras) *respeitar a vontade dos alunos*. Passou-se para o exercício seguinte na ordem de seu planejamento.

Apareceu, neste caso, a manifestação de interesses das crianças, circunscritos à tomada de posição e de decisão norteadas por certa autonomia. Tais decisões, no entanto, mantiveram-se condizentes a uma condição: se as tarefas propostas seriam ou não realizadas, sem que a professoranda-estagiária trouxesse os alunos à discussão de *como* desenvolvê-las, com vistas a que se sentissem comprometidos com o processo investigativo que o estudo podia propiciar. Assim, o direito dos alunos a serem ouvidos e atendidos foi levado em conta pela P.E. 14, embora tal atividade se situasse em um contexto periférico - *"desenhar não vai influenciar nessa aprendizagem de forma indispensável, é só um complemento"* - à abordagem principal dessa aula; o seu núcleo, conforme o planejado, foi integralmente desenvolvido.

Considerando o conjunto das aulas observadas, tantos outros roteiros também o foram... E isso, possivelmente, devido (entre outros aspectos) aos indicadores

discriminados a partir das análises e discussões dos dados investigados mediante a pesquisa empírica desenvolvida. Sem estender por demais a explanação, compete trazê-los, sinteticamente, à recordação:

- impressão das P.E.s, em situação de estágio, de que é preciso aprender tudo novamente na prática;
- função atribuída pelas P.E.s ao curso na modalidade Normal: ensinar/aprender como fazer na prática docente, especialmente a do estágio supervisionado;
- compreensão das P.E.s de que é necessário fazer o melhor possível dentro do padrão estabelecido aos planos de aula e às práticas de ensino para lograrem êxito na relação planejamento-prática docente;
- reivindicação das P.E.s de mais contato com a realidade;
- denúncia das P.E.s relativa ao privilégio da teoria em detrimento ou desarticulada da prática;
- reclamação das P.E.s concernente à carência de conhecimento relativo a como a criança aprende;
- forma da organização espacial em sala de aula: professor disposto à frente da turma, e alunos enfileirados;
- previsão de certos encaminhamentos pedagógicos pelos alunos, supostamente devido aos modos habituais com que (se) propõe as tarefas escolares;
- coação sentida pelas P.E.s para se fazer de uma determinada pseudonecessária forma;
- P.E.s colocadas como gestoras das demandas pedagógicas produzidas com base nas condições propostas nos cursos de modalidade Normal;
- ações docentes centradas no ensino, buscando o destino da informação;
- pressuposição de homogeneização e de consenso de trajetórias nos caminhos das aprendizagens;
- ação sem implicar processos cognitivos;
- explicação é [entendida como] conduzir o pensamento do aluno pela e para a epistemologia articulada pelas ciências;
- repasse de conteúdos programáticos independentes das formas cognitivas construídas pelos alunos para assimilá-los;

- tarefas com proposições enunciativas pseudoconsensuais;
- pressuposto de que os alunos aprendem ouvindo e vendo as explicações da professora;
- explicações das P.E.s, seguindo os rumos da lógica da matéria de ensino;
- tendência das P.E.s de considerarem que os alunos têm condições para aprenderem tudo o que lhes é proposto;
- avaliação limitada a reproduzir o que foi privilegiado por quem deteve o poder de conduzir o processo interlocutivo;
- atividades sinalizando à memorização sem função semântica;
- alguns possíveis abertos e demarcados pelas indicações impressas nos livros didáticos;
- algumas intervenções docentes, instrumentalizadas por livros didáticos, apresentando-se inapeláveis às operações de pensamento e ao encaminhamento de reflexões possíveis;
- não acompanhamento à evolução dos interesses das crianças em relação aos objetos de estudo;
- questionamentos em proveito de planejamentos;
- entendimento de que os conhecimentos não seriam produzidos nas interações, mas constituídos como produtos;
- inclinação acentuada para a proposição de perguntas, a fim de se obter a produção de respostas “certas”;
- fechamentos / encerramentos das atividades sem, geralmente, estabelecer-se a comunicação dos resultados produzidos entre os sujeitos produtores dos mesmos;
- a impaciência ou pressa das P.E.s confluindo para um cunho monopolizador de suas ações docentes;
- a realidade sendo vista sob o enfoque dos conteúdos voltados à vida cotidiana dos alunos, comportando uma feição externa aos mesmos, e não como constituinte de suas realidades internas relativas a suas necessidades, nível(is) de desenvolvimento cognitivo, etc.;
- transparência de pseudo-integrações nos fazeres pedagógicos de P.E.s;
- o objetivo de integrar os conteúdos de ensino, na prática, divorciando-se de uma efetiva integração para o / ou do ponto de vista do sujeito que aprende;

- carência de intervenções pedagógicas oportunizando / possibilitando o trabalho cognitivo com operações de pensamento;
- ação encarada, comumente, na sua conotação de atividade ou de exercício, tendo caráter externo/observável e não sendo relacionada às ações de pensamento;
- trabalho *co-operativo* restringindo-se a responder o que se pergunta;
- privação de situações pedagógicas que solicitem reflexões das crianças a partir de suas ações em grupos;
- participação raramente correlacionada ao raciocínio e à *co-operação*;
- processos de socialização do pensamento e de construção coletiva do conhecimento não sendo suficientemente abordados;
- dificuldades dos alunos cooperarem nos pequenos grupos como possível decorrência de um tipo de relação unilateral, onde as suas ações ficam atreladas às condutas das P.E.s;
- preservação da disciplina relacionada ao cumprimento do(s) currículo(s) com muitas atividades;
- interpretação de que as aprendizagens e as idéias devem se materializadas na escrita;
- o valor pedagógico do erro não sendo contemplado, a fim de se aproveitar os enganos e as dúvidas dos alunos para lhes propiciar possíveis (re)construções cognitivas;
- elementos decorativos / ilustrativos, utilizados nas ações pedagógicas, também assumindo função punitiva ou de controle;
- modos heterônomos adotados para se manter a disciplina em sala de aula nem sempre se sustentando em uma lógica;
- fluxos lógicos de pensamento de alguns alunos não sendo levados a um espaço social de discussão que lhes permitisse construir respostas desde suas próprias colocações;
- a dimensão da reflexão não sendo privilegiada para explicitar definições ou dúvidas;
- falas dos alunos consideradas quando (cor)respondem às expectativas das P.E.s.

Relendo todos os itens elencados nesta e na seção anterior²⁷⁵, é plausível constituir uma relação de compatibilidade entre os indicadores evidenciados nos planos de aula de professorandas-estagiárias e os aclarados a partir das práticas pedagógicas das mesmas (ou seja, entre suas intenções e ações!). Nesses campos de ações pedagógicas coexistem, em várias passagens, analogias de relações heterônomas / de coação e de pseudonecessidades-impossibilidades sustentadas por uma lógica paradigmática trabalhada nos cursos de modalidade Normal.

Como se pode inferir, os passos entre planejamento pedagógico e prática educativa podem passar pela transcrição de modelos especificados previamente (sendo eles até mesmo apropriados no transcorrer dos anos letivos experimentados como alunas, professorandas e professorandas-estagiárias). E as histórias pedagógicas construídas nos cenários escolares, de tempos em tempos (do planejado ao efetuado), podem ser as mesmas ou, ao menos, muito parecidas. Nelas, os objetivos relativos à construção de possibilidades pedagógicas e de desenvolvimento cognitivo dos alunos são, por vezes, ausentes ou esquecidos em escritas que desembocam em extensas programações de planos de aula que são importadas para o cotidiano escolar. Embasando essa realidade educacional, a epistemologia pragmática-empirista estaria sendo sustentada por uma racionalidade técnica.

Para concluir esta seção, cabe dizer que se assistiu, nesta (talvez nem tanto) breve apresentação e discussão de protocolos oriundos das realidades de salas de aula, onde crianças e professorandas-estagiárias interagiram durante um semestre de suas vidas, a um documentário produzido no processo de transformação de alunas-professorandas a professorandas-estagiárias. Para resgatar alguns meandros dos processos percorridos que as trazem a esse momento/estado, talvez fosse conveniente fazer a viagem de volta e visitar os cursos na modalidade Normal, tentando assumir como tarefa vasculhar entre as teorias, orientações, procedimentos... o quê subsiste, de fato, como fundamentos para a sua construção profissional.

²⁷⁵ Quando foram pautados indicadores relativos à estruturação dos planos de aula, às relações entre seus elementos e aos espaços de atuação neles conferidos à professora e aos alunos.

3.4.2 - Transitando pela ponte reversível entre o estágio e o curso

Os planos de aula e as realidades pedagógicas construídas mediante as ações educativas de professorandas-estagiárias, objetos dessa análise, passaram pelo crivo das orientações e avaliações de professores de cursos na modalidade Normal e de supervisoras de estágios. À vista dos resultados apresentados, é provável que algumas situações examinadas permaneçam, geralmente, incontestes às professorandas-estagiárias e, quem sabe, até mesmo às professoras desses cursos e às supervisoras de estágio²⁷⁶.

Reporto-me ao lugar de professora em cursos de formação de docentes, que tantas vezes ocupei, e reedito o quanto essas interpretações passam distantes das discussões no interior desses cursos. Presente, nessa afirmação, outra vez, o hiato existente entre a produção acadêmica e a realidade escolar dos cursos na modalidade Normal e das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, como interpreta Lorenzoni (1992), apesar dos grandes avanços da ciência, da tecnologia, dos paradigmas pedagógicos, continuamos alheios à realidade do ensino brasileiro, dando as costas para as escolas que se constituem no campo de trabalho educativo dos professores. Assim, a teoria educacional parece, ao meu modo de ver, inscrever-se em uma visão circunscrita à lente de quem pesquisa a escola real e não atua diretamente nela.

Contudo, na outra ponta da história, a de quem lê a literatura educacional e se experimenta na inadiável realidade da prática de ensino supervisionada de cursos na modalidade Normal, o fazer pedagógico cotidiano, no âmbito da prática, encaminha-se, supostamente, por trilhas já percorridas (por outros professores, pela legislação de ensino, por essa própria literatura, etc...) quase sem tangenciar a margem da reflexão na dimensão da criação de novos espaços de ações possíveis que desarticulem os limites constituídos pela e na tradição pedagógica. Isso levaria a crer que muitas pseudonecessidades instauradas nas instâncias do planejamento e da prática educativa

²⁷⁶ Embora as supervisoras de estágio também sejam professoras nos cursos na modalidade Normal, prefiro distinguir essas categorias, pois muitas das segundas não atuam como supervisoras, enquanto que nem todas as primeiras exercem suas funções enquanto professoras no decorrer desses cursos. Não obstante, em algumas escolas participantes desta pesquisa, verifiquei que as supervisoras de estágio geralmente lecionavam para apenas uma turma de série final do curso no qual atuavam.

no estágio (supervisionado!) não são construídas apenas pelas professorandas-estagiárias, senão pelas próprias professoras e supervisoras que atuam nesses cursos, as quais, muitas vezes, incitariam à homogeneização de orientações adotadas como normas, não inserindo as intervenções educativas no campo das possibilidades. Qual a responsabilidade dos cursos de formação em magistério em nível de ensino médio frente ao quadro contemplado? Como as professoras das séries iniciais do ensino fundamental, pilares do processo de escolarização, vêm sendo preparadas através desses cursos?

3.5 - UM OLHAR CRÍTICO AOS CURSOS DE MODALIDADE NORMAL

A análise dos dados desenvolvida até então, quando algumas regularidades foram reveladas nas práticas planejadas e efetivadas por professorandas-estagiárias de diferentes cursos na modalidade Normal, permite inferir que o estágio supervisionado, especialmente devido aos modos como vêm sendo orientados, constitui-se em um espaço não favorável à abertura de possíveis. Admitindo-se que o estágio, dentro do modelo legal em que é instituído, apresenta-se (conforme explicitarei na introdução do Cap. III) como ponto culminante da formação profissional, quando são avaliados aspectos teórico-práticos da atuação do estagiário, pode resultar de um processo educativo que o impele à condição em que se encontra. Nessa acepção, compete conceder uma discussão do ponto de vista educacional de alguns visos pertinentes ao percurso formativo efetuado nesses cursos. Tal discussão será respaldada, mais uma vez, pelos protocolos constituídos e organizados ao longo da pesquisa empírica realizada.

Tendo como horizonte a história da formação de professores para as séries iniciais, que objetivei resgatar, em seus aspectos gerais (no Cap. I desta tese), pode-se dizer, pelo prisma prático (e a análise realizada não permite ocultar) que a expansão do ensino, hoje denominado fundamental, exigiu uma maior demanda de professores, trazendo, como não se cansa de acentuar Nóvoa (1992), um abaixamento das condições para admissão nos cursos na modalidade Normal, o que levou à redução do

tempo de formação e dos seus conteúdos, os quais passaram a ser tratados de maneira parcial, provisória, sem maiores elaborações.

Em um dos protocolos examinados essa idéia é respaldada, acentuando ainda mais a carência de compromisso, na prática desses cursos, com exigências de ordem científica e intelectual:

"- (...) Mas a maioria que faz magistério não tá nem..., porque sabe que se faz um trabalho depois vai ganhar a mesma nota do que se não tivesse aí. A maioria das gurias pensam isso, né. E é mais fácil que o segundo grau. (...)

- E elas chegavam a te dizer isso?

- Não, porque a maioria pensam que... né. Tanto é que uma professora chegou e disse que as gurias do... que não gostava de trabalhar com o magistério, porque as gurias do magistério eram meninas burras, porque optavam pra fazer o magistério, porque pensavam que o segundo grau era muito difícil pra elas compreenderem. E eu achei o fim, quando eu ouvi ela falando isso. Mas fazer o quê, né." (P.E. 1)

De outro modo, abordando essa formação profissional do ponto de vista teórico, pode-se dizer que, apesar da vigência de diferentes *modelos educacionais*, com distintas concepções, interpretações e tratamentos em condições sócio-econômica-políticas diferenciadas, esses não teriam produzido mudanças significativas nos processos e nas práticas de formação de professores que atuam na base do ensino fundamental. Assim, esse tipo de formação, como explicita Brault (1994), permaneceria prisioneiro de uma dicotomia amplamente denunciada na literatura educacional, mas ainda não superada, entre teoria e prática.

No contexto da formação de professores, *modelo*, buscando auxílio em Lopes (1991), representa, em um processo de aprendizagem formativa, um conjunto de elementos tidos como essenciais que definem a estrutura e a função da atividade profissional dos professores. Considerando, de forma genérica, essa perspectiva do autor, pode-se dizer que temos ao dispor tantos modelos quantas forem as teorias educacionais elaboradas, cada qual, no seu âmbito estrutural, com seu conceito de aprendizagem, de ensino, de conhecimento, etc., e no seu caráter funcional, com seu conceito de homem, de mundo, de educação, etc. As décadas demarcadas através da rápida retrospectiva histórica, pincelada no processo de construção desta tese, apresentam modelos educacionais bem distintos. Na década de sessenta, manifestou-se o que é possível caracterizar como *psicologismo da educação*, que tinha como pano de fundo os conceitos estruturais e funcionais quase que restritos ao prisma da

psicologia; na década de setenta pontuou-se o que denomino a *tecnização da didática*, através da centralização da visão de educação no universo da técnica; na de oitenta, edificou-se uma espécie de *sociologização educacional* que extrapolou os limites da instituição escolar para articular conceitos da sociologia aplicados à educação; e na de noventa, frente a uma diversidade de tendências que vêm ganhando a densidade da interlocução da educação com outras áreas de conhecimento, confirma-se, é bem provável, a necessidade de busca de construção de um (novo) paradigma educativo que atenda às demandas de uma sociedade em vias de globalização que se complexifica (e se tecnologiza) cada vez mais.

Em todos esses modelos, é possível que a teoria, relativa aos conhecimentos científicos e metodológicos, tenha se sobreposto à prática concernente ao cotidiano do fazer pedagógico nas séries iniciais (embora seja indispensável admitir que toda teoria comporta algo de prático e que toda prática tenha um fundamento teórico). Através das teorias tem-se falado (exaustivamente) **sobre** o ensino, os cursos de formação de docentes (o que inclui os de magistério), os professores, etc... No entanto, raramente tais teorias deixaram-se escrever pelas ações e pelas falas dos sujeitos, efetivamente, envolvidos nesse processo educativo.

A impressão que tenho é que, devido à especificidade de conhecimentos que os cursos na modalidade Normal mobilizam face à *formação* tomada como objetivo final, e às vezes o único, e, conseqüentemente, à necessidade, do ponto de vista legal e pedagógico, das professorandas dominarem os saberes implicados na ação de educar, bem como os relativos às regulações administrativo-burocráticas da instituição escolar, tem-se, de modo geral, desconsiderado a avaliação do que é fundamental que as professorandas experimentem e construam para se constituírem em educadoras.

Entre os objetivos elencados em um plano global de uma das escolas que oferece curso na modalidade Normal, a qual participou do campo empírico desta pesquisa, essa interpretação pode ser corroborada:

" - possibilitar a aquisição de conteúdos básicos indispensáveis ao exercício do magistério. "

"- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático. "

Como é plausível evidenciar, através da exposição do quê compete às professorandas: "*a aquisição de conteúdos; o domínio das técnicas*", pode-se privilegiar, como atividade *sine qua non* dos cursos na modalidade Normal, a *transmissão* (própria da epistemologia empirista-pragmática) de esquemas de ensino, por vezes mediante teorias ("*trabalho teórico*"), padronizando o processo de socialização profissional do professor para as séries iniciais ("com os *conteúdos básicos indispensáveis ao exercício do magistério*"). Desse modo, pode-se negligenciar: os saberes/conhecimentos das professorandas anteriores (no estado de alunas) às suas interações no campo do magistério; os seus processos cognitivos em curso nas situações de aprendizagem no transcorrer da formação profissional (no estado de professorandas) e a dinâmica processual dos conhecimentos através da qual esses são construídos **pelos** (e não para as) professorandas. Fica pairando, nas entrelinhas dos objetivos dos cursos na modalidade Normal e da própria literatura educacional - e das suas diferentes vertentes tantos turnos neles reconhecidas - como as professorandas apropriam-se das suas formações através da experimentação de situações educativas, ou, como coloca Carrer (1995), como constróem seus conhecimentos sobre o ensino a partir, diria eu, dos modos como ocorrem as suas construções cognitivas como sujeitos do conhecimento.

Resgatando, em um movimento dialético, uma espiral do processo percorrido nesta tese (descrita no Cap. I), teríamos que esse fato pode ocorrer também porque a maior parte da literatura e das pesquisas em educação até então realizadas não incidiram, pelo menos suficientemente, na figura da professora(nda) como sujeito de seus processos de construção cognitiva e de formação profissional de maneira a lhe possibilitar construções de possibilidades pedagógicas para além dos possíveis limites pseudonecessários instaurados no interior dos cursos na modalidade Normal.

Dessa forma, como interpreta Gómez (1992), o conhecimento científico *transmitido* nas instituições que desenvolvem programas de formação de professores pode traduzir-se em um conhecimento meramente acadêmico que não se relaciona à memória significativa, semântica e produtiva do aluno-mestre, mas que se aloja em satélites da sua memória episódica, isolada e residual. As teorias trabalhadas ao longo do curso acabariam sendo integradas ao seu esquematismo sem implicar processos reflexivos de tomada de consciência dos pressupostos do seu fazer, sendo transcritas

pelo pragmatismo em receituários que pontuam os processos de ação docente em sala de aula.

Através da análise de situações protocoladas pode-se constatar que essa tendência é endossada em depoimentos de professorandas-estagiárias:

Ao serem questionadas sobre *como vêem os modos como os professores desenvolvem as aulas no curso na modalidade Normal*, as P.E.s 2 e 9 expõem:

" - *Eu gosto, mas eu acho que eles deveriam ter assim, sei lá, um pouco mais assim de... prática mesmo.*"

" - *Eu acho que aqui [no curso] tem que ser igual como a gente vai fazer.*"

Para outra pergunta assim enunciada: *E tu tens alguma proposta de mudança para o curso?* encontrei como respostas:

"- *Mais prática do que teoria, pra gente poder aplicar o que aprende em aula.*" (P.E. 6)

"- *Essa da prática. Praticar com as crianças do colégio.*

- *E mais alguma outra?*

- *Se tu praticar bastante... eles dão essa margem da prática, vai faltar espaço pra tanta teoria, né, tanta, né. E o professor mesmo.... ãh... o professor da matéria vai junto, olha. Foi como eu fiz o meu segundo grau no magistério há doze anos atrás. Nós elaborávamos um plano, depois a nossa professora ia junto e uma comissãozinha de quatro ou cinco, pra não tumultuar muito a sala de aula. Ficavam lá atrás da sala, te observavam. Dava a aula, e depois a gente voltava à sala de aula e elas te apontavam os teus pontos negativos e positivos. Eu acho isso muito válido.*²⁷⁷ (P.E. 3)

Esses discursos marcados pela cisão entre teoria e prática foram uma constante nas entrevistas registradas. Talvez esses posicionamentos, por parte das professorandas-estagiárias, tenham sucedido porque a *relação* entre elas e o ensino apresentado pelos cursos na modalidade Normal não tenha sido tratada na perspectiva de construção pelos sujeitos (professorandas) dos objetos de conhecimento.

Tal cisão é respaldada pela própria determinação legal expressa no Regimento Interno de um dos cursos na modalidade Normal, o qual se constituiu em instrumento de análise. Se, como mencionado, entre os objetivos das aulas teóricas aparece *a aquisição de conteúdos* e *o domínio de técnicas pedagógicas*, entre os objetivos do

²⁷⁷ Essa P.E. havia freqüentado um curso na modalidade Normal há doze anos e, por motivos particulares, não realizou, à época, o estágio supervisionado. No período em que esta pesquisa empírica foi desenvolvida, essa P.E. retornou ao curso e, para efetuar seu estágio, precisou cursar disciplinas na área de didática oferecidas pelo mesmo.

estágio supervisionado (inscritos no Regimento), configura-se: *proporcionar experiência na linha de formação oferecida no curso; praticar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos durante o curso*. Poder-se-ia, então, perguntar: por que a experiência é trazida como necessidade somente no estágio? A experiência e a prática não poderiam ser privilegiadas também ao longo do curso no próprio processo de aprendizagem teórica? Essas considerações parece não serem levadas em conta no registro legal e nas práticas pedagógicas da maior parte dos cursos na modalidade Normal.

Embora alguns estudos e pesquisas recentes, como explica Chakur (1996), tomem o professor, no seu processo de formação, como sujeito ativo, produtor do saber/conhecimento e construtor de sua prática/práxis, propondo a formação como processo permanente aliado ao desenvolvimento pessoal e profissional, pode-se deduzir que pouco se tem feito, nas práticas educativas desses cursos, que demonstre/comprove tal preocupação e propicie o desenvolvimento de propostas pedagógicas orientadas por uma linha investigadora em um quadro de referência epistemológica.

Essa dedução pode ser reconstruída através de um olhar mais focalizado no interior dos currículos²⁷⁸, adentrando no viés das orientações dos cursos, em nível médio, para formação de professoras²⁷⁹ das séries iniciais - E mais uma vez mediante a apreciação das suas condições históricas e das suas legislações de ensino, pode-se dizer que tais orientações ainda regulam recortes disciplinares em plena época de exigência profissional de polivalência e de solicitação de domínio de conhecimentos em diferentes áreas - Com isso terei subsídios para me arriscar a construir algumas interpretações que também são corroboradas nos dados coletados nas pesquisas

²⁷⁸ Embora de maneira sucinta, pois, como referi na primeira seção da tese (ao introduzir a problemática), esse tema não será submetido a uma análise pormenorizada, levando em consideração o recorte teórico contemplado nesta pesquisa.

²⁷⁹ Cabe lembrar que falo, neste texto, em "formação de **professoras**" (educadoras) porque as mulheres, conforme analisa Costa (1995), são majoritárias no exercício dessa função profissional junto às séries iniciais do ensino fundamental que apresenta uma maioria feminina em seus quadros. Sem desejar aderir a um ato de rebeldia à semântica da língua portuguesa, permito-me usar esses termos no sentido genérico, englobando homens e mulheres. Desse modo, objetivo enfatizar a questão de gênero que permeia essa formação. No entanto, continuarei referindo-me aos termos "aluno, professorando, professor", no masculino, pois ainda "parece" que abarcam, durante o processo de leitura (e talvez somente nele), um universo maior de sujeitos.

empíricas que venho realizando²⁸⁰. Sem desencadear uma análise crítica mais ampla, deter-me-ei no estudo de dois aspectos da base curricular dos cursos na modalidade Normal, quais sejam: as disciplinas voltadas aos campos de abrangência, em uma instância, da Didática²⁸¹, e em outra, dos Fundamentos da Educação²⁸², que são, comumente, submetidas a diferentes valorações e status no currículo²⁸³.

Quanto às primeiras, pode-se referir que as histórias de suas constituições como ciências ramificadas (didática da matemática; didática de estudos sociais; didática de ciências, etc. ...) seriam congregadas (pelo menos do modo como as vejo) em uma configuração similar a um guarda-chuva, onde cada vareta representaria uma subdivisão que absorve os conteúdos de ciências específicas sem articular as interconexões das áreas de conhecimento. Nesse sentido, a didática, enquanto ciência que deveria transitar interdisciplinarmente em diferentes territórios teóricos, acaba se despersonalizando (ou se deformando?), não assumindo uma estrutura epistemológica/filosófica definida.

Como adverte Soares (1984), quando uma ciência importa estruturas de pensamento, formas de apreensão da realidade, categorizações e organizações dos fenômenos de acordo com a(s) ciências(s) que os empresta(m), dificilmente esta ciência que toma emprestado (no caso, a didática) consegue estudar tais fenômenos com um enfoque próprio orientado por um campo de estudo com suporte teórico-empírico. Segundo a autora, na medida em que o léxico da didática é importado de outras ciências (principalmente da psicologia de cunho behaviorista)²⁸⁴, apresenta um

²⁸⁰ Citadas no prólogo desta tese.

²⁸¹ Para ilustrar: Didática da Matemática; Didática das Ciências; Didática de Estudos Sociais; Didática da Alfabetização, etc.

²⁸² Este é composto pela Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação, etc.

²⁸³ A seleção de alunas para realizarem estágio supervisionado no primeiro semestre do ano letivo de uma das escolas que integrou esta pesquisa é realizada mediante critérios, conforme seu próprio regimento interno. Nele aparece: Critérios para Organização de Turmas de Estágio "(...) Critérios para Classificação dos Alunos de acordo com o Desempenho no 3º Ano, Habilitação Magistério [Curso de Modalidade Normal]. Considerando-se as Notas Obtidas nos 3 (três) Primeiros Bimestres: - Média das Disciplinas Gerais - peso 2,0; Média das Didáticas - peso 4,0; Média da Prática de Ensino - peso 4,0" Neste caso, é flagrante a importância atribuída às didáticas e à prática de ensino.

²⁸⁴ A análise da estrutura dos planos de aula e dos tipos de funcionamento conferidos aos elementos que os compõem deixou transparecer resquícios da tecnologia educacional (da década de setenta), inspirada no Behaviorismo. Com respeito a esse fato cumpre citar que muitos dos planos de aula que foram propostos como instrumentos de análise apresentam como abertura para as práticas educativas *incentivos* bem discriminados.

conteúdo ideológico circunscrito à transposição da linguagem de uma ciência para outra. Ao se ocultar sob a proteção de outras ciências, ao que me parece, a didática perde a chance de construir **sua** trajetória epistemológica²⁸⁵.

Ficando à mercê de outras estruturas (ditas) científicas (devido à sua superficialidade teórica?), e sendo relativa aos modos de ensinar concernentes a diferentes conteúdos e metodologias, a didática, geralmente, adere à praticidade dos procedimentos de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas (preceitos que são destacados com regularidade em textos de obras produzidas nessa área). Talvez seja por este motivo que as didáticas dos currículos de cursos na modalidade Normal, ainda que algumas vezes alheias ao fazer pedagógico desenvolvido nesses cursos, freqüentemente, reclamam para si o selo distintivo de serem práticas e exercerem o controle, mediante os objetivos estabelecidos e as formas de avaliação, sobre os processos educativos.

Em função disso, as atuações de professores do campo das didáticas, muitas vezes, restringem-se a receitar formas a serem transplantadas, especialmente nos estágios supervisionados das professorandas-estagiárias que, comumente (conforme articulei com base nos dados analisados), as vêem como "scripts" a serem rigorosa e pseudonecessariamente seguidos²⁸⁶. Para exemplificar, ainda com a aferição desenvolvida, os planos de aula dificilmente são considerados como uma das hipóteses possíveis²⁸⁷ de organização pedagógica, podendo ou não ser concretizável de acordo com a realidade, o que evidencia um conceito de educação pragmática e utilitarista compatível a uma racionalidade instrumental²⁸⁸.

²⁸⁵ Essa situação pode aclarar a necessidade de definir e desenvolver uma didática para cada campo teórico (didática da matemática, das ciências, etc).

²⁸⁶ Com relação à essa inferência importa mencionar, novamente, o artigo "Práticas Pedagógicas: das pseudonecessidades à construção de novos possíveis" (conforme bibliografia), de minha autoria, produzido com base na teoria piagetiana.

²⁸⁷ O que requer uma certa formalização do pensamento no sentido do sujeito conseguir operar processos hipotéticos-dedutivos

²⁸⁸ Contudo, cabe destacar que "a perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor. As posições mais avançadas e sofisticadas da corrente racionalista-técnica têm em consideração a problemática peculiar da atividade prática no âmbito das ciências sociais e, em particular, no âmbito do ensino." (GÓMEZ, 1992) Nas didáticas e nas práticas de ensino dos cursos na modalidade Normal essa discriminação, na maioria das vezes, sequer é cogitada, pois o ensino centra-se, de maneira quase unânime, somente no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas.

No entanto ("*para toda regra há exceção!*"), existem casos em que, quase que por obrigação, as professorandas-estagiárias desempenham-se segundo as orientações dos cursos, mas, logo que possível, tentam desvencilhar-se das determinações. No protocolo descrito abaixo essa tendência se revela.

"Eu trabalho, quer dizer, agora eu trabalharia, assim, se não tivesse supervisão, né., porque tu tem que seguir o plano. Mas, assim, a partir de agora, do momento que eu respondo por mim dentro da sala de aula, sem ninguém tá me cobrando, a criança trouxe uma dúvida, é aquilo que a gente vai trabalhar, eu acho que o plano tem que ser flexível. Não é, não tem que seguir à risca." (P.E. 4)

Fica clara a necessidade assumida pela professoranda-estagiária de, durante o estágio, (per)seguir as determinações (heterônomas) estabelecidas. Todavia, também se sobressai a necessidade de construir possibilidades no processo de constituição das relações pedagógicas com as crianças, o que, nesse caso, significaria transgredir as normas preceituadas no curso de formação.

Alinhavando as considerações apontadas, interessa inquirir: os planos de aula, do modo como são exigidos nas interações com as didáticas e especialmente pelas supervisoras de estágio, estariam fechando, no sentido de imporem uma série de limites, os caminhos (cognitivos) para a expansão de possibilidades? Deixando essa pergunta, por enquanto, no ar... .., prossigo a análise, deslocando a atenção para a outra instância a ser considerada.

Às disciplinas da área de Fundamentos da Educação, por sua vez, cabe o trabalho com as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas que, por serem, de modo geral, apresentadas isoladamente, não se mesclam, resumindo-se às limitações de seus territórios (ou feudos?) teóricos sem estabelecerem relações com as didáticas e com as práticas de ensino. A essas compete abordagens, entre outras, relativas aos temas: conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, sociedade, a escola como instituição, fracasso escolar, etc... quase sem espaço a estudos concernentes à epistemologia. À indagação: "*como tu achas que deveriam ser essas aulas [as relativas às disciplinas do campo teórico de Fundamentos da Educação]?"*" obtive uma resposta que elucida essa posição:

"Eu acho que deveria ser assim, mais o quê a gente vai ocupar no estágio, que a gente vai precisar com criança. Por exemplo, eu pensava que eu ia ter alunos lindos, maravilhosos, limpinhos, cheirosos, queridos, que não iam responder. Eles trabalham a gente pra ter crianças maravilhosas, e não é o que a gente tem. (...) tu tem toda aquela filosofia e como eles resolveram isso, de como eles resolveram aquilo, ou tal psicóloga fazia, fez pra isso, fez pra aquilo, que quando tu vai aplicar, na realidade, tu tem tanta teoria na tua cabeça, que tu não sabe mais o quê que tu vai fazer. Porque que nem eu trabalhei com alunos drogados, eu nunca pensei, eu nunca... tava preparada pra trabalhar com isso, né, eu nunca..." (...) Eu acho que as aulas deveriam ser, pra voltar no assunto, explorar mais o quê que a criança precisa, o quê que tu vai fazer com ela, como é que tu vai fazer pra resolver determinadas situações, te dar opções pra ti ver qual é, depois, que tu vai usar. Ah... se é mais trabalhado que nem questionamento, quanto ao plano, porquê que a gente tá fazendo, como é que se faz um objetivo, não é que nem dar uma folha, que deram os objetivos de algumas disciplinas e não dizer: 'mas tu vai ocupar isso nisso, vai isso naquilo, quando tu fizer isso tu vai pegar isso'. Não (...)" (P.E. 1)

A *funcionalidade prática* [expressão utilizada por outra professoranda-estagiária (P.E. 8) quando se referiu a este assunto] das teorias abordadas na área de Fundamentos da Educação é colocada em um lugar similar à compreensão da função da didática: ensinar como fazer. É como se as teorias estivessem em um plano divergente da realidade encontrada no cotidiano escolar, mas que tivessem que ser nele traduzidas, o que, por isso, corresponderia à dificuldade de serem reconstruídas em situações práticas. Outra interpretação, decorrente dessa, para o resultado da exposição pertinente, que talvez seja a mais provável, é que os princípios teóricos tratados no decorrer do curso de formação não se constituiriam em objetos de reconstrução pelo sujeito-professoranda-estagiária nas suas interações com as realidades.

É relevante mencionar, no entanto, que a escassez (e, em alguns aspectos, a quase inexistência) de pesquisas sobre o processo de construção de conhecimento em adultos e, conseqüentemente, em professores, tem favorecido, nesses cursos, exames de teorias que tratam dos processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem particularmente da criança, não oportunizando à professoranda o tempo necessário para a construção de seus conhecimentos pela experiência refletida. Assim, os processos cognitivos das professorandas não viriam, de modo geral, estabelecendo-se como objetos de estudo nesses cursos. A pergunta, feita em situação de entrevista: *"tu achas que tens espaço, nesse curso, para expores tuas dúvidas, pensamentos e sentimentos?"* ilumina ainda mais essa interpretação:

"Em algumas disciplinas, outras a gente não tem nem... não consegue falar e nem entender o que os professores tão falando." (P.E. 6)

"(...) eu acho que tem abertura em algumas áreas e outras não. A gente sai com muitas dúvidas. Às vezes as professoras dizem que tão atrasadas na matéria e então nem dá pra perguntar." (P.E. 11)

Como os modelos de ensino concretizados nos cursos na modalidade Normal (e por que não dizer, sem exageros, em todo o sistema de ensino) são, comumente, amparados em teorizações que observam os pressupostos de, por parte dos professores, transmissão de informações e, por parte dos alunos, de recepção destas (como se pode detectar nas falas acima protocoladas: "(...) a gente (...) não consegue falar e nem entender o que os professores tão falando."; "as professoras dizem que tão atrasadas na matéria e então nem dá pra perguntar."), é possível que se revigore, no que tange ao perfil do futuro educador, o paradigma Positivista-Behaviorista de educação, cuja matriz epistemológica é empirista. Para desvelar a implicação do empirismo nas relações pedagógicas, recorro à Becker (1994) que argumenta:

"A epistemologia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento "teórico-filosófico" da pedagogia da repetição ou da reprodução. Esta pedagogia - e a didática pela qual ela se manifesta - identifica-se com tudo aquilo que atribuímos ao conceito de treinamento. Dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito - e a prática - de treinamento condensa, a mais nefasta é, sem sombra de dúvida, a do autoritarismo. O autoritarismo não encontra apenas campo propício na epistemologia empirista; muito mais do que isso, o autoritarismo encontra no empirismo a sua fundamentação e a sua legitimação teórica e prática." (p. 334-335)

No desejo de *transmitirem* conhecimentos, os professores assumiriam, nesse prisma, uma postura autoritária e acabariam, como assinala Paim (1985) apud Mendes (1997), embutindo nessa transmissão uma quantidade de ignorância²⁸⁹, pois os encarariam como absolutos e concluídos, quando, mais do que nunca, as informações são efêmeras e a visão de ciência insere-se na perspectiva da transformação.

Tais cursos nutririam, com isso, uma ambivalência, pois podem estar, cotidianamente, desencadeando a ruptura da ponte entre a fundamentação teórica, que poderia sustentar a organização das tarefas docentes, e a prática educativa,

²⁸⁹ De outro modo, a ignorância, como explicita essa autora, pode ter uma função importante quando o sujeito toma consciência do seu não saber ou não conhecimento em relação a algum objeto de atenção e, através da falta sentida/pensada, tenta superá-la.

desenvolvida durante e ao final do curso, compondo uma via repleta de descompassos e omissões que acenam à carência de reflexão teórico-prática das professora(nda)s. Essas situações pedagógicas retratam uma dissociação (ou abismo?) teoria-prática ou, na melhor das hipóteses, uma justaposição entre ambas, amplamente analisadas na literatura educacional e veiculadas nas críticas a que esses cursos são submetidos, conduzindo a um teoricismo tratado de forma empirista.

À parte a discussão de a quais disciplinas compete o quê, os cursos na modalidade Normal seguem, não raro, sem uma filosofia que defina objetivos de trabalho, pois dificilmente é articulada uma proposta integrada, reunindo experiência-teoria, construída pelos envolvidos no processo de aprendizagem. A inconsistência (ou mesmo inexistência) de um projeto educativo fundado em um referencial comum entre as disciplinas de Didática e de Fundamentos da Educação é sentida também pelas professorandas-estagiárias. Vejamo-la na fala de um dos sujeitos da pesquisa:

"Eu acho que os professores têm que mudar o seu método de trabalho, tem que ter um consenso maior entre os professores e no geral sobre o que vai ser dado e o que vai ser cobrado no estágio. E todas elas têm que seguir um padrão. Tipo assim, tem comissão de professores que cobra uma coisa, outra comissão cobra outra totalmente diferente. O que é certo pra uma comissão pra outra não serve. Tá errado, sabe, eu acho que isso não, poxa, a gente estudou na mesma escola, tivemos as mesmas orientações, não é no curso que elas têm que mudar, elas têm que entrar num consenso e cobrar a mesma coisa." (P.E. 2)

O consenso articulado pelos professores de um curso implica, é verossímil, a construção de um projeto educativo comum; este, por sua vez, requer objetivos orientados por uma filosofia de trabalho. Se as didáticas são incumbidas dos aspectos prático-metodológicos e as disciplinas de Fundamentos da Educação, dos preceitos teóricos, como tal projeto educativo *comum* pode ser construído?

Diante da distinção tão bem estabelecida, em conformidade com as grades curriculares dos cursos na modalidade Normal, entre os componentes pertinentes à Didática ou a Fundamentos da Educação aos olhos das professorandas-estagiárias, coube perguntar, então, *"o que tu achas do currículo deste curso que estás fazendo?"*

"- Pois é, eu acho que eles exploram um pouco a nossa capacidade de entrar na sala de aula, como a gente deve chegar, ensinar para as crianças, as dúvidas que surgem. Então, o currículo do magistério explora pouco isso." (P.E. 5)

"Eu acho que tem disciplinas, assim, que a gente precisa, mas não é aquela coisa que tu vai ocupar mesmo. (...) Que nem, por exemplo, né, tu tem História e tem Didática de Estudos Sociais. Se juntasse numa só e fizesse as coisas... ah... que pegassem e funcionassem juntas, seria melhor. Porque que nem na História tu vê um monte de coisas soltas. Na Didática de Estudos Sociais, a professora chega e diz assim: 'façam determinada coisa'. Então, se é pra ti fazer uma coisa, usando pesquisa e quase não vim à aula, então tu faz em casa. Traz pronto no final do bimestre, e deu, pra ela corrigir. Eu acho que tem disciplinas não são aproveitadas em função do professor que não sabe trabalhar com elas." (P.E. 4)

A falta de trabalho integrado entre as disciplinas e a distância entre o currículo e a realidade da sala de aula ficam evidentes nesses depoimentos. Mas há que se considerar ainda que, nesses cursos, os objetos de conhecimento tratados através das disciplinas, habitualmente, são discorridos no âmbito teórico, sem a compreensão de que as passagens da teoria à prática e desta à teoria (reflexão e produção de teoria a partir da prática) precisam ser reconstruídas na ação dos sujeitos²⁹⁰. Assim, considera-se, através da ressonância do paradigma empirista, a *formação/o trabalho sobre/para* e não o *trabalho com*. Esses cursos, na medida em que explicitam essa dinâmica, assumiriam um caráter de ambigüidade, pois seriam bem mais informativos do que formativos e, no entanto, podem conduzir à "formatação" das professorandas aos moldes das teorias neles privilegiados. Isso porque as professorandas-estagiárias e, como não, já professoras de séries iniciais do ensino fundamental, muitas vezes, reproduzem o(s) modelo(s) teorizado(s) nos cursos de formação, realimentando o ciclo dos continuísmos educacionais.

Patto (1990) adverte, quanto a essa questão, que quando os [as] professorandos [as] são

"tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes desenvolvem severa crítica aos cursos que lhes são oferecidos ou apropriam-se deles como podem, sem nenhuma crítica, perigosamente acreditando que aprenderam rápida e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar." (p. 350).

Essa preocupação também é registrada por Gatti (1992) que diz que muitas professorandas, apesar de terem compreendido os aspectos teóricos ressaltados durante o curso, continuam desconhecendo o quê, porquê e como fazer na prática

²⁹⁰ Aluda-se ao processo de construção cognitiva que, concorde à Epistemologia Genética, segue o caminho da ação à operação para, posteriormente a reorganizações refletidas, atingir a formalização do pensamento (contemplado no Cap. II).

cotidiana da sala de aula. Diante desse episódio, e tensionando a um novo conceito de profissionalização docente, esta autora questiona: o professor pode usar e desenvolver uma visão crítica relativa a algo que não experimentou?

Entrando no interior dos componentes curriculares e centrando o foco nas maneiras como são desencadeadas as inter(rel)ações professora-objeto de conhecimento-professorandas, abre-se espaço para indagar: quais seriam mesmo os pontos de vista das professorandas-estagiárias sobre os *modos como os professores desenvolvem as aulas nesses cursos?* Alguns dados surpreenderam-me; citarei os mais inusitados:

"Eu acho que Português, Matemática eles desenvolvem como se fosse um segundo grau normal, eu acho que poderia ser mais relacionado às crianças" (P.E. 6)

"Eu acho assim, que muitos professores falam uma coisa e fazem outra, né. Dizem que a gente tem que utilizar recursos pra estimular os alunos, mas, muitas vezes, a gente chega na sala de aula e dá vontade de dormir. Mas não são todos." (P.E. 1)

"Algumas aulas são monótonas, a gente tem que ficar só ouvindo a professora falar e explicar e, de vez em quando, a gente faz perguntas e ela responde. Em outras aulas a gente tem muitos exercícios para responder e muitos planos de aula pra fazer." (P.E. 9)

"Tem professores legais, que fazem um trabalho conjunto com a gente. Mas tem professoras que dizem uma coisa e fazem outra e cobram demais da gente. Isso que você vai observar de erros na nossa sala de aula não é nem metade dos erros que as nossas professoras fizeram com a gente no curso." (P.E. 3)

Lapidando os excessos dessas falas, nelas fica quase transparente o fato de que (pode-se dizer raramente) as professorandas participam do processo educativo como sujeitos ativos que experimentam e refletem sobre situações, o que poderia favorecer construção de conhecimento e de possibilidades pedagógicas.

Cabe acrescentar ainda que, além do pouco espaço-tempo oferecidos pelos cursos na modalidade Normal para a construção cognitiva e pedagógica pelas professorandas, os conteúdos (das teorias) são neles abordados, como referi, mais como informações do que como componentes das interações educativas que contribuem para a estruturação de conhecimentos dos cognoscentes e para a abertura à construção de possibilidades pedagógicas. Esse tipo de ensino, guiado pela exposição de conteúdos ou, na expressão de Freire (1985), pela *educação bancária*, provocaria, ao que tudo indica, uma cisão entre conhecimento, passível neste caso somente à memorização/imitação, e funcionamento cognitivo.

Considerando a ênfase atribuída aos conteúdos nos programas de ensino, é pertinente (como ponderei em artigo²⁹¹ construído a partir de análise de dados colhidos através de desenvolvimento de pesquisa empírica) inquirir sobre o seu lugar e sua função nas disciplinas curriculares. Todavia, já encaminhando uma possível resposta, poder-se-ia admitir que, nesses cursos, os conteúdos informados normalmente não seriam trabalhados de modo a que as professorandas os apreendessem segundo os sistemas de operações/significações que apresentam em dado momento, pois os processos de aprendizagens não seriam inseridos nos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e, nesse sentido, como sugere Goulart (1990), “*a informação nem sempre é a mensagem*” (p. 13). Tampouco esses cursos estariam proporcionando condições para a tematização dos conteúdos, ou seja, a tomada de consciência (que possibilita, entre outros, conceituações, definições e explicações) do que foi construído nos planos da ação e do representacional. É plausível deduzir que as exigências desse ensino sobrecarreguem a memória das professorandas, não lhes propiciando ricos processos de pensamento devido a práticas que se distanciam de objetivos pedagógicos inspirados no paradigma interacionista. Assim, as situações didáticas, que perpassam a proposição de atividades, estariam desconsiderando a funcionalidade dos conhecimentos, o que poderia conduzir a ações educativas desenvolvidas mecânica e pragmaticamente, não possibilitando a apropriação dos conteúdos, os quais se perderiam sem identificação com os sujeitos, sem contextualização com as diferentes realidades e sem a compreensão dos seus processos de (re)construção.

Em razão do conteudismo a que esses cursos ficariam atrelados, pode-se assistir, no cotidiano dos processos pedagógicos dos cursos na modalidade Normal, à reedição, com novas nuances e nas diferentes matizes do real, do tecnicismo da década de setenta²⁹² (que transparece também nas estruturas dos planos de aula das

²⁹¹ Intitulado “CONTEÚDO ESCOLAR: reprodução ou construção de conhecimento?” em co-autoria com Daniela Mendes, onde centramos a abordagem em uma das noções operatórias (classificação) que se constitui em uma categoria fundamental do pensamento, verificando a relação dessa estrutura operatória com diferentes conteúdos, a partir de análise de dados colhidos junto a crianças e a alunos de cursos na modalidade Normal.

²⁹² Há três anos, quando da alteração do Regimento Interno de um curso na modalidade Normal [curso de Modalidade Normal], foram especificadas como finalidades do curso: “*testar as condições de atuação do aluno-mestre no que diz respeito ao planejamento, execução e orientação do trabalho docente em uma classe de primeira a quarta série do ensino de primeiro grau.; fornecer*

professorandas-estagiárias, observadas na análise de dados), o qual, para sublinhar um de seus efeitos negativos, não oportuniza experiências estimulantes de pensamento às professorandas, pois solicita práticas reprodutivistas ou tenros processos de raciocínio sem visarem à (re)construção de estruturas cognitivas e a tomada de consciência do processo construído. Dessa maneira, o processo educativo traduz-se, através de atividades escolares que desagregam a ação da operação, em meio para informar e não para aprender a pensar e para construir algo a partir do que se aprende. Nessas condições, atravessadas por tantos outros atrativos (como a mídia), a escola pode, em graus diferenciados, tornar-se um espaço e um tempo de pensamentos não refletidos e, em decorrência, consolidar impecilhos para a construção de possibilidades pedagógicas pelas professorandas e, por extensão de suas ações docentes, para a construção de conhecimento pelos alunos.

Essa argumentação põe em evidência a importância de se examinar a questão alusiva ao porquê esse modelo de ensino resiste e persiste por mais que se fale da necessidade de situar nos cursos de formação de educadores um "locus" de produção de conhecimento. Visando a esclarecer o que se sedimenta nesse paradigma empirista que tem sua dinâmica processual na relação conteúdo-transmissão-memorização, adotada por muitos cursos na modalidade Normal, o que, é bem provável, obstaculiza o desenvolvimento do pensamento, interessa frisar, conforme sustenta Gomes apud Nóvoa (1992) e como já mencionei, que o modelo de racionalidade técnica (instrumental-pragmática) estaria subjacente à concepção de formação e de prática de profissionais docentes. Mediante as relações pedagógicas engendradas no tratamento das disciplinas do currículo escolar, tal racionalidade terminaria justificando o caráter de educação técnica atribuída aos cursos na modalidade Normal. A redução da educação desses cursos a uma empresa técnica contribuiria para se ignorar suas dimensões políticas e éticas também presentes no trabalho docente das professorandas-estagiárias.

Se o conhecimento, nos cursos na modalidade Normal, seria, por hipótese, abordado no seu valor pragmático, então a própria formação estaria restrita a

realimentação contínua e constante ao processo ensino-aprendizagem do curso Magistério; favorecer o ajustamento do aluno à dinâmica do trabalho escolar;" (O grifo é meu!) Os termos assinalados podem reportar-nos aos antigos (quem sabe, envelhecidos!) objetivos transcritos na literatura educacional tecnicista de três décadas passadas.

problemas concretos, sendo encarada como algo eminentemente prático. Isso porque, condensando a formação à veiculação de um conhecimento acadêmico-técnico (apesar da admissão de diferente graduação entre a tecnologia e a ciência), a formação teórica, política [e ética], compartilhando do parecer de Hypolito (1994), acaba sendo eliminada, convertendo-se o curso em um prático. Nesse contexto, o teórico, enquanto de cunho acadêmico-*técnico*, e o prático, no seu viés pragmático, não seriam, pelo menos no âmbito desses cursos, tão duais quanto pareceriam.

É viável compreender que seja por isso que o estágio, entendido como a prática de ensino supervisionada, deve ocorrer, seguindo a lógica da racionalidade técnica, ao final do currículo, quando, segundo explicita Gómez (1992), as professorandas dispõem de conhecimentos científicos e normativos. Tem-se em vista, nessa perspectiva, que o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de princípios, fatos e procedimentos a serem aplicados a problemas instrumentais. Nesse sentido, segundo o autor, é bastante lógico que a dimensão teórico-prática seja considerada na sua acepção de preparação técnica que propicie a compreensão do funcionamento de regras e de procedimentos no universo concreto da sala de aula, bem como na de desenvolvimento de competências profissionais relativas a aplicações eficazes - as formas (ou fôrmas!) como as professorandas-estagiárias organizam seus planos de aula e os operacionalizam mediante suas práticas docentes, assim como revelam, através de entrevistas, a necessidade da prática em detrimento da teoria, segundo foi possível focar na análise de dados (no Cap. III), são condescendentes e acquiescem a essa interpretação - Então, mais uma vez, sobrevém a interrogação: haveria um neo-behaviorismo/tecnicismo persistente, mutante e, enfim, sobrevivente da lógica da racionalidade técnica instaurada no fazer pedagógico dos cursos na modalidade Normal, sendo extensivo ao ensino fundamental? Pretender-se-ia, neste contexto histórico da educação brasileira, assegurar essa tendência através da programação de um conjunto de exigências de qualidade enunciadas pela Pedagogia da Qualidade Total (tratada no Cap. I desta tese) em plena época em que as fronteiras (financeiras, políticas, culturais, científicas, ambientais, etc...) estão em vias de globalização? Tais questões me parecem complexas demais para serem trabalhadas nos limites deste texto. Sem negligenciá-las, já que podem estar sendo engenhadas, sucintamente, em abordagens teóricas e no cotidiano das ações pedagógicas

escolares, prefiro, no momento, apenas tirá-las do confinamento ideológico. Volto, apesar de vigilante a tal conjuntura, a atenção à questão do tipo de racionalidade referida.

A racionalidade tecnológica, segundo Habermas (1979) apud Gómez in Nóvoa (1992), restringe as atividades práticas a análises dos meios apropriados para alcançar certos fins, omitindo os caracteres moral e político presentes na definição dos fins em qualquer ação profissional que intencione resolver problemas humanos. A conversão da racionalidade prática a uma racionalidade puramente instrumental, ainda segundo Habermas (op. cit.), incita o profissional a procurar e a aceitar a definição externa de metas a serem seguidas em sua intervenção. Assim, as teorias, os valores, as técnicas, as rotinas escolares acabariam não passando pelo crivo da análise crítica.

Na hipótese em que foi colocada a questão da racionalidade técnica, não se poderia estranhar, pelo ângulo de análise de atuações docentes, as resistências de tantas professoras, apontadas em pesquisas desenvolvidas por Góes et alii (1990), a análises que evidenciem inconsistência de suas práticas ou descortinem necessidade de mudanças. Assim, frente a obstáculos que depõem contra a estabilidade, o professor, geralmente, os omite ou os contorna, relutando, resistindo e, sobretudo, desligando-se afetivamente do seu fazer docente²⁹³.

Concernente ao ângulo de observação das práticas educativas nos cursos na modalidade Normal, poder-se-ia pensar, admitindo-se a influência de tal racionalidade - a qual, pela definição enunciada por Habermas (op. cit.), estaria fomentando, do planejamento à avaliação do trabalho docente, uma série de ações a ela filiadas (protocoladas no Cap. III) -, que existiria, subliminarmente, uma divisão social e técnica do trabalho educativo entre professoras-supervisoras e professorandas-

²⁹³ Pode-se citar, com relação à essa referência, que duas das cinco escolas que oferecem cursos na modalidade Normal que participaram desta pesquisa não desejaram, segundo informes de suas direções, obter o retorno, junto aos professores que nelas atuam, dos resultados das pesquisas empíricas realizadas. Uma dessas duas escolas solicitou cópia de artigo (por mim) produzido com base em dados analisados, alegando ser mais conveniente que os professores o lessem e o analisassem sem, necessariamente, reunirem-se para discuti-lo. A outra escola, apesar de ser contactada para verificar seu interesse nesse retorno, não mais se manifestou. Nas demais escolas, várias reuniões, com professores e pesquisadora, foram realizadas. Não deixou de chamar a atenção esse *distanciamento* (ler individualmente um artigo; não se manifestar ante uma sugestão) das direções e dos grupos de professores das duas primeiras escolas citadas. Por que o exporam à evidência? Haveria nessas atitudes/comportamentos algo dos aspectos pesquisados e aferidos por Góes et alii (1990) em sua investigação?

estagiárias, similar à distorção do mundo produtivo onde se verifica a atomização de tarefas. Essa idéia é explorada por Torres-Santomé (1994) ao comentar sobre a fragmentação da cultura escolar e a existência de uma espécie de taylorização²⁹⁴ no âmbito educativo, quando poucos podem ter o direito de tomar as decisões dos rumos a serem considerados e muitos são privados da capacidade de decisão sobre as condições do ambiente e do processo de trabalho, o que, neste caso, geraria uma despersonalização do sujeito que passaria a incorporar e assumir as regras do jogo de um modelo de sociedade, de produção e de relações de trabalho. Traduzindo essa condição para os cursos na modalidade Normal, ter-se-ia que às supervisoras caberia

²⁹⁴ A racionalidade do modelo Taylorista adota, entre outros, os princípios: "a decomposição das tarefas em operações simples (a quebra do saber operário, alterando a relação que o trabalhador tinha até então com seu trabalho); inserção do engenheiro/planejador no processo produtivo como um elemento crucial para o planejamento/acompanhamento dos tempos e movimentos alocados a cada operação (separação entre concepção e execução); a eliminação do desperdício do esforço físico; o cumprimento do tempo prescrito (tempo designado); a supervisão do trabalho (executada por outro que não o próprio trabalhador)"(RÉGNIER, 1999, p. 3). Com exceção do item "*eliminação do desperdício do esforço físico*", é interessante observar como o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos na modalidade Normal funciona segundo o paradigma Taylorista. O item salientado pode ser proscrito das condutas dos sujeitos envolvidos nas relações pedagógicas nos cursos na modalidade Normal, porque as professorandas-estagiárias precisam avistar o cumprimento de extensos planos de aula minuciosamente detalhados, o que implica, como já comentei, esforço intelectual e físico. Cabe abrir um parêntesis para lembrar que os atuais cursos na modalidade Normal, apesar da implantação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394 de 1996, ficaram sob o jugo da Lei 5.692 de 1971, constituída aos moldes da racionalidade técnica, durante um intervalo temporal de 25 anos, e que ainda se aguarda uma definição, em termos legais, do que poderá advir aos atuais cursos na modalidade Normal a partir da recente regulamentação, pelo Conselho Nacional de Educação em 11/08/1999, de Institutos Superiores de Educação, para se cumprir a exigência da nova L.D.B. de que todos os professores em atividade tenham cursos superior até 2007. Fechando o parêntesis, de outro modo e contariamente ao modelo explanado, no presente processo histórico, a tônica das atividades empresariais tem se alimentado no Toyotismo que, entre muitos outros aspectos, preconiza: "trabalhadores multifuncionais ou polivalentes (no sentido de que são capazes de desempenhar tarefas de postos de trabalho distintos [de maneira genérica-integrada, orientada para o domínio de um conjunto de funções]; um certo grau de autonomia por parte dos trabalhadores diretos, para interferir no processo produtivo (corrigindo erros, parando o processo no momento em que se fizer necessário, etc.); redução das taxas de rotatividade e aumento da disponibilidade dos trabalhadores para compartilharem dos objetivos da empresa; reintrodução de tarefas de controle de qualidade nos postos de trabalho; reagregação das tarefas de programação às tarefas de fabricação [execução]. Estas novas capacitações e responsabilidades dos trabalhadores são mobilizadas dentro de um novo método de organização da linha produtiva, conhecido como 'linearização' ou produção em 'U', que permite a rotatividade entre os postos diferentes e a flexibilização em relação à quantidade de pessoal locado no processo, atendendo dessa forma tanto as demandas da produção *just in time*, quanto ao princípio de aumentar a eficiência através do equilíbrio do conjunto do processo e não do posto de trabalho em particular, alterando a antiga concepção de divisão do trabalho que compunha os modelos anteriores. Esta característica, por sua vez, conduz ao princípio do conhecido 'tempo compartilhado' que espelha a flexibilidade à alocação dos tempos em relação à quantidade e natureza das tarefas a serem desempenhadas pelos trabalhadores, bem como o seu necessário relacionamento com os demais trabalhadores da equipe na definição de metas e programas da produção." (idem, *ibidem*, p. 6-7).

Com base na literatura educacional, é possível conferir, no entanto, que a tradição pedagógica tem sido (veementemente) criticada mediante a instrumentalização de várias vertentes teóricas e das distintas esferas dos discursos educativos. Apesar da existência, nessa literatura, de caminhos que apontam para mudanças educacionais e, em especial, de trilhas teóricas de orientação construtivista, o paradigma de referência para as professorandas-estagiárias parece continuar sendo principalmente as situações experimentadas no curso de *formação*. Talvez sejam essas experiências como professorandas, revividas nas condições de docente nas séries iniciais - admitindo-se, é claro, que as experiências não são transplantadas, mas passíveis de serem reinventadas pelas professorandas-estagiárias - que engendrem a mistura de propostas e práticas etiquetadas de ensino tradicionais, renovadas, construtivistas, compondo um mosaico com as cores predominantes do empirismo. Desde os conhecimentos e tecnologias disponíveis nos cursos na modalidade Normal, tal condição de reprodução favoreceria, por parte das professorandas-estagiárias, a concepção de uma visão restrita (e por que não míope) da realidade das séries iniciais do ensino fundamental que, de certa forma, poderia colaborar para a não constituição de possibilidades pedagógicas e sim para a construção do fracasso escolar.

E então advém, mais uma vez, a indagação: como pode a professoranda-estagiária propiciar um ambiente pedagógico rico em estudo de fatos relevantes do ponto de vista educativo, de experiências estimulantes de pensamento, de reflexão, de análises críticas, de confrontação de pontos de vista divergentes, de discussão, de conflitos e de resolução de conflitos, de (auto)descoberta aos seus alunos, o que pressupõe autonomia intelectual para construir possibilidades, se ela própria parece não ter experimentado esse processo de construção numa perspectiva crítico-reflexiva que lhe permita deliberar sobre os atos educativos e posicionar-se frente à

crítico, contextual, pedagógico, didático-curricular que se apresentariam em graus diferenciados em relação à episteme e à sofia, considerando as distintas teorias educacionais (pedagogia tradicional; pedagogia nova; tecnicismo, etc.). Por isso, ao invés de os saberes determinarem a formação profissional do educador, segundo o autor, é a opção por um tipo de formação o que estabelece os saberes a serem privilegiados no processo formativo e os graus de importância a eles atribuídos. Apesar de citar essa distinção expressa por Saviani, importa frisar que não entendo os saberes *atitudinal, crítico, contextual, pedagógico, didático-curricular* como comportando algo de episteme ou de sofia, uma vez que, construídos através da experiência do sujeito, apresentam um fundamento epistemológico do qual a sofia não prescinde.

multiplicidade de situações da realidade pedagógica? Como poderá promover a emancipação do sujeito-criança, propiciando-lhe condições para o seu desenvolvimento cognitivo, de autonomia de pensamento e de abertura a possibilidades, se ela, professoranda-estagiária, encontra-se presa a preceitos que não lhe conferem muito espaço para fazer opções?

Nesse contexto de reprodução de exigências, as finalidades da escola (descritas no Cap. I) acabam subsumidas em aulas repetitivas e monótonas. Quanto ao objetivo: *"despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento"*, expresso entre as finalidades do curso na modalidade Normal frequentado por uma das professorandas-estagiárias que contribuiu para a concretização da presente pesquisa, pode configurar-se, em um clima heterônomo, como mais uma das frases feitas que se divorcia da realidade das práticas docentes. Diante de tal condição e do objetivo (imediatamente descrito) que a confabula, coube perguntar, então, às professorandas-estagiárias: *E quanto ao que tu estás aprendendo ou aprendeste no curso na modalidade Normal, tu te sentes segura para ser professora?*

"Em relação à Didática, de entrar na sala de aula, de lidar com as crianças, eu tô meio segura, mas em relação aos conteúdos, de como ensinar, por exemplo, se um aluno vem e pergunta alguma coisa, como é que eu vou responder, como é que eu vou chegar na linguagem dele, na compreensão dele?" (P.E. 4)

"Ah... eu acho que tem muita coisa pra aperfeiçoar, muitos cursos pra fazer. Ah, agora foi só o início. Eu acho que tem muito chão pela frente." (P.E. 6)

"- Olha, no que eu aprendi no curso, assim, é... eu acho que a gente não aprendeu ...ãh... como a gente devia agir, como tinha que ser feito tal coisa. Mas, depois do estágio, eu acho que eu tenho certeza que pra lidar com crianças (...) eu acho que tô preparada na questão do relacionamento, na questão de desenvolver um conteúdo pra vê qual é a melhor, o quê que eu tinha...ãh... cinco da classe especial, ãh... drogados e outras coisas. Então, eu tive que desenvolver uma coisa que pegasse um... em massa, né.

- Você acha que aprendeu mais no estágio do que propriamente no curso? É isso? Ou não?

- ãhã, bem mais. Olha, eu acho que noventa por cento no estágio. De eu é buscar e dizer 'eu quero' e chegar e dizer 'olha, eu tô precisando disso' pra supervisora e 'eu precisaria que tu me desse um auxílio' e se não tivesse o auxílio, eu mesma ia atrás." (P.E. 1)

Embora, neste instante, apenas três depoimentos sejam transcritos, essas posições apareceram com regularidade nas falas das professorandas-estagiárias. O estágio é por elas, comumente, traduzido como o momento crucial do processo de aprendizagem docente e como uma realidade onde grandes problemas, dificuldades e conflitos vêm à tona: muitos deles relativos a como as crianças aprendem; o que e

como fazer em certas situações... e tantos outros que germinam a partir de perturbações da realidade e de necessidades construídas pelas professorandas-estagiárias. Mas o estágio é só o início de uma jornada docente porque "*tem muito chão pela frente*". Por isso, pode-se consentir a deferência de que a prática do estágio supervisionado, quando refletida, pode auxiliar na construção das muitas possibilidades de encaminhamentos frente aos diferentes agenciamentos pedagógicos.

Tendo em vista que essa prática pode ser muito significativa em termos de aprendizagens às professorandas-estagiárias, interessou questionar: *Qual é a avaliação que tu fazes da relação entre o curso e a tua prática de ensino?* Condensando as declarações e exercitando o poder de síntese, encontro como respostas comuns de professorandas-estagiárias:

"O curso... ai... o curso e o estágio... a relação... O estágio foi, pra mim, que eu tive que... o ... o curso foi aquela coisa do céu e o estágio foi mais da terra. Porque foi o princípio do ... [sorri]... Do céu veio pra terra (...) E essa relação que eu faço, que eles não trabalham a realidade do estágio. É uma realidade diferente das outras." (P.E. 1)

'O curso deveria ser como no estágio: mais ligado a alunos, mais ligada em si, problemas da situação real, o que eles fazem. Eles impõem isso pra ti, né, trabalhar o real, mas como trabalhar? Eles não dizem." (P.E. 3)

Atenta à discriminação apontada pelas professorandas-estagiárias entre, de um lado, as ações discursivas e os processos de aprendizagem propiciados/desenvolvidos - *tem professoras que dizem uma coisa e fazem outra* [em protocolo anterior]; *eles impõem (...) trabalhar o real, mas como trabalhar? Eles não dizem.*" - e, de outro lado, as realidades dos estágios supervisionados, restou, por fim, indagar: *E tu tens alguma proposta de mudança para o curso?*

"- Ah, sim, mais experiência nas escolas. Eu sei que é difícil a abertura nas escolas. É bem difícil, mas também, assim, se tentar essas escolas que têm mais, assim, no interior, elas abrem. (...) Eu acho que tem que ter essa coisa de ir pra sala de aula e praticar." (O grifo é meu) (P.E. 4)

"(...) ter mais experiência para lidar com várias situações, que nem com crianças problemáticas, que a gente aprende pra lidar com crianças perfeitas, que nunca dão problema. (...) Eu acho também que os planos do estágio são muito, se preocupam muito em detalhar determinadas coisas que não que o que seriam, né, que na realidade tu vai fazer. Todo mundo sabe que não, né. Tu faz mais isso... Então, tu tem que detalhar tudo. Eu preferia que fosse um outro traçado, uma coisa mais sucinta, assim, porque tu fica dez... ãh... três, quatro horas, fazendo dez, quinze páginas de um plano: 'a professora falará isso, a professora sentará aqui, a professora dirá aquilo lá'.

Então, tu não, tu não se preocupa tanto com o conteúdo, tu se preocupa: 'eu não vou errar aquilo que tá escrito aqui; eu tenho que empregar o verbo certo pra...'. É isso que eles se preocupam." (P.E. 1)

Se grande parte dos protocolos examinados possibilita inferências de crítica aos cursos na modalidade Normal que, de modo geral, não abrem espaço para os possíveis, o que permite problematizar a formação profissional por eles oferecida principalmente pela negação dos possíveis, outrossim há possibilidades de suplantar esse estado instituído, em especial cogitação às relações educativas fundadas no âmago desses cursos, que são propostas pelas próprias professorandas-estagiárias. Tais possibilidades aspiradas de serem por elas *experimentadas*, é bem provável, abririam muitas outras nas suas relações pedagógicas com as crianças.

Tendo presente os dados analisados, compete dizer que os cursos que preparam professores, em nível médio, para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental precisam ser repensados, questionados, criticados e inseridos no universo de construção de possíveis alternativas de *transformação*. Não obstante, é necessário admitir que a formação de professores em cursos na modalidade Normal não é uma panacéia para o conjunto das questões educativas problematizadas na realidade, uma vez que a relação saber(da professoranda)-competência (profissional) não é uma relação linear causa-consequência, porquanto uma série de fatores intervém nesse processo. Mas, em se confirmando as críticas às suas gestões educativas, como deixar de tratá-lo como objeto de reflexão?

É possível flagrar, através das características detectadas nessa abordagem, três focos comuns nas situações estágios / estagiárias assentadas nos cursos de modalidade Normal: *a dissociação/divórcio teoria - prática; a ausência de uma linha (filosofia) de trabalho pedagógico; o não sincronismo entre a ação discursiva e a ação pedagógica* efetivamente exercida nesses cursos. Tais aspectos, relevantes do ponto de vista da formação de educadoras para as séries iniciais, justificam a necessidade de situar esse tipo de curso de preparação profissional no interior de um amplo processo de discussão, uma vez que se pode, a partir dessas colocações, inferir, em uma interpretação em que sou acompanhada por Lorenzoni (1992), que a formação oferecida por esse meio, não tem, de modo geral, conferido condições instrumentais e metodológicas adequadas/suficientes para a construção de uma atitude filosófica,

conscientemente conhecida, frente às exigências da educação - Assim, o *estatuto básico/rudimentar de educação* para as séries iniciais (assinalado no Cap. I desta tese) é reproduzido sem se aventar qualquer debate instabilizante - E, como prossegue dizendo a autora, se a educação [propiciada em cursos na modalidade Normal e nas séries iniciais do ensino fundamental] não tiver condições de indicar melhores caminhos, a fim de interpretar com discernimento as experiências do cotidiano [pela explicitação e tematização das redes de fazeres pedagógicos] e resolver problemas vitais [e, por que não, construir diferentes possibilidades a partir de questionamentos, enveredando, nesta virada do século, por novos rumos investigativos], para que educar, então?

Deparando-me com o quadro descrito/interpretado, apontarei, no decurso das considerações finais, algumas alternativas para tentar superar e transformar o atual modelo educativo dos cursos na modalidade Normal, segundo o qual, tudo indica, não se dispensa atenção ao professorando como sujeito do conhecimento e construtor de possibilidades pedagógicas.

CAP. 4

**DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS
À ABERTURA A CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS**

4.1 - Da “hipo-tese” à tese

Alumiando o foco do problema centrado na investigação da construção de possíveis no cenário pedagógico das séries iniciais do ensino fundamental onde professorandas desenvolvem seus estágios supervisionados e refinando as análises de planos de aula, práticas pedagógicas e entrevistas, entre evidências e vestígios, os dados aferidos sinalizam que:

- as salas de aulas, como espaços e tempos sociais, apresentaram-se ricas em termos de microinterações e de inter(rel)ações que nelas se constituíram, abrindo-se, reiteradamente, especialmente via processos *co-operativos*, para possibilidades que estas demandaram;
- os procedimentos e estratégias adotados por P.E.s em sala de aula desencadearam-se em movimentos de aberturas e fechamentos de possíveis. No entanto:
 - algumas P.E.S permitiram / autorizaram apenas as possibilidades (entre) abertas nos planos de aula que construíram;

- outras, buscaram construir aulas diferenciadas, abrindo-as a novas perspectivas, mas, ao seguirem esquemas articulados por outros sujeitos-autores, acabaram transcrevendo certas possibilidades que passaram a atuar como receituários às suas intervenções;
 - houve, ainda, P.E.s que, praticamente, não abriram à construção de possíveis desde seus planejamentos, ficando suas intervenções pedagógicas contidas nas arestas dos padrões neles anunciados. Desse modo
- as possibilidades fomentadas nas interações pedagógicas foram, frequentemente, tolhidas devido, em especial, à denotação dos planos de aula que surgiram como roteiros normativos.

Com base nessas constatações postas em relevo, é pertinente indagar: como a formação docente está sendo elaborada e tematizada, tendo em vista a questão do *desenvolvimento cognitivo*²⁹⁷ na perspectiva da construção de possíveis? Uma resposta a tal indagação pode ser construída a partir de algumas evidências iluminadas pelos dados da pesquisa empírica realizada ou coerentes com o observado (bem como tematizado pelas P.E.s em suas entrevistas) a respeito do modelo – rígido, autoritário – que funda as relações entre supervisoras de estágio e P.E.s e que, por sua vez, remete ao formato configurado nos cursos de formação no concernente aos aspectos em estudo²⁹⁸.

- as orientações concernentes à organização dos planos de aula, conferidas no processo de formação, tornaram, não raro, as P.E.s reféns de uma mesma lógica, através da qual é possível balizar uma provável racionalização técnica presente nos cursos na modalidade Normal;

²⁹⁷ Voltado, no contexto da pesquisa desenvolvida, às capacidades investigativa, criativa, inventiva, de curiosidade, de resolução de problemas, etc.

²⁹⁸ Foram efetuadas, em ante-projetos de pesquisa que subsidiaram a construção desta tese – descritos em Mendes (1999 a, 1999 b e, especialmente, em 1997 b) conforme referências bibliográficas -, observações (protocoladas) de aulas nos cursos de formação que, analisadas, permitiram aproximar os modelos vigentes na supervisão de estágio com as orientações contempladas nos próprios cursos. Estas análises mais profundas não constam do atual estudo por fugirem, em parte, do escopo do trabalho, mas contribuem no sentido de fortalecerem o estabelecimento de implicações entre estágio e formação oriunda dos cursos. Atente-se, no entanto, que tais relações de implicação também se esclarecem pela ‘universalidade’ do modelo configurado nos estágios de P.E.s, ficando relativizadas/secundarizadas as informações a respeito de qual escola (pública ou privada) se está

- sem autonomia para elaborarem os planos de aula, muitas vezes as P.E.s consentiram a adesão a um paradigma hegemônico aliado a pseudonecessidades-impossibilidades;
- os planos de aula foram articulados nas práticas docentes das P.E.s como modelos que confluíram a padrões demarcados ainda nos cursos, sem rupturas com a heteronomia, a coação e a reprodução, que puderam ser transferidas ou embutidas nas formas de interações das P.E.s com seus alunos;
- as P.E.s revelaram-se atreladas a condições/relações coercitivas, compatíveis ao controle do processo pedagógico nos cursos, que estabelecem as coordenadas promotoras de pseudonecessários - segundo vozes normativas que não autorizam a (re)construção, por reflexão, das regras existentes - e restritoras da construção de possibilidades, as quais denotariam *diferenciação*, mediante, por exemplo, a previsão de outros modos e de variações possíveis;

A partir do problema colocado, os dados e as premissas pautadas nas análises depreendidas permitem dizer que as P.E.s, de modo geral, desde o planejamento às práticas e à reflexão dessa relação, não abrem espaços ou o fazem de modo restrito para a construção de possíveis, o que pode interferir/dificultar a dinâmica do *desenvolvimento cognitivo* dos alunos. Esse fato pode refluir aos tratamentos pedagógicos privilegiados nos cursos de modalidade Normal, tendo em vista a carência de construção de possibilidades neles flagrada ao não viabilizarem para as P.E.s espaços para situarem-se como sujeitos de seus processos formativos, o que pode revelar um tipo de racionalidade instrumental própria da epistemologia empirista (conforme tratado no item III.5). Na medida em que não o oportunizam para que as P.E.s o experimentem, estas acabam, não raro, traduzindo a mesma situação nas suas relações educativas com as crianças.

Pode-se pensar, então, que, para que as professorandas em situação de estágio, nas suas práticas pedagógicas, abram espaço para a construção de possibilidades que propiciem construção de conhecimento (o que se constituiu no problema desta tese) seria necessário que os cursos nos quais se preparam profissionalmente favorecessem

falando, uma vez que todas as instituições de ensino que participaram da pesquisa em pauta seguem, sem fugir à regra (talvez pseudonecessariamente constituída), um mesmo modelo.

tal condição. Assim, este problema pode estar calcado no pressuposto de que é preciso que os cursos de formação estejam abertos a processos contínuos de construção de possibilidades pedagógicas. Isto estaria, por sua vez, assentado em outro pressuposto: o de que os cursos de formação precisam viabilizar para as professorandas o espaço dessa construção²⁹⁹.

Esses espaços pedagógicos para exploração e construção de possibilidades necessitariam ser contemplados nos vários momentos do processo educativo, desde o planejamento à reflexão da prática realizada. No entanto, trazendo à recordação a perspectiva histórica (abordada no Cap. I), um olhar integrador pode visualizar a situação na qual se encontra a primeira ponta do processo pedagógico, relativa ao planejamento, que as P.E.s articulam.

Submetendo os planos de aula à análise sob a luz do que foi discutido e, assim, entreteçando as visões enfocadas, referentes aos tipos de produções educacionais brasileiras privilegiadas em cada uma das quatro últimas décadas, pode-se chegar à conclusão de que os planos de aula, organizados e desenvolvidos no final dos anos noventa por professorandas-estagiárias de cursos na modalidade Normal, apresentam a incorporação de modelos propostos em cada uma delas, os quais vão se justapondo e lhes acrescentando camadas, de modo a absorverem aspectos das ciências postas em destaque, sem se redefinir suas possíveis relações. Assim, nesses planos, seriam (re)tomados, entre outros pontos, o conceito de *incentivos* da psicologização dos anos sessenta; *a estrutura e o funcionamento* conferidos aos planos durante o fenômeno da tecnização da didática dos anos setenta; e as noções de *integração* e de *conteúdos voltados à realidade* trabalhadas nos anos oitenta. Porém, o(s) pressuposto(s) epistemológico(s) dessas conjugações parece ter(em) ficado intocados, não discutidos, diluídos em fazeres rotineiros, haja vista que as elaborações dos planos de aula têm implicado, conforme pôde-se constatar via protocolos, ações que, embora solicitem reflexões antecipadas de práticas pedagógicas, nem sempre são suficientemente refletidas de maneira a se tematizarem, numa relação mais específica, as funções correlativas aos objetivos, conteúdos, avaliação e, num prisma mais amplo,

²⁹⁹ Essas deduções sinalizam para pesquisas posteriores.

a se explicitar *o que, por que, para que e como* ensinar no sentido de se orientarem ao *desenvolvimento cognitivo* dos alunos.

Desse modo, em alguns casos, como foi possível constatar (no Cap. 2), a intenção de atender a este objetivo (voltado ao desenvolvimento cognitivo), inspirado por orientações da legislação de ensino³⁰⁰, ou da proposta da escola, ou mesmo pela própria perspectiva da professoranda-estagiária, existe no plano de aula, mas *o que e como* esta propõe suas intervenções educativas - que, comumente, não funcionam para efeitos de proposta de coordenação de suas ações à construção de possibilidades, tendo em vista que seus planos de aula geralmente apresentam-se como roteiros normativos - acabam não dando conta dessa intenção.

Importa registrar que, quando (quase) tudo é metodicamente planejado e executado, as personagens do processo educativo das séries iniciais terminam não conseguindo assumir a autoria dos seus passos pedagógicos e viver diferentes experiências em contextos inerentes ao universo de transformações possíveis, ou seja, em uma sala de aula com aberturas a: possibilidades nutridas pelo respeito às indagações e reflexões da criança; espaços para a construção mediante trabalho cooperativo e de socialização do conhecimento; intervenções voltadas ao desenvolvimento da autonomia (mediada por participação nas decisões, iniciativa, tomada de decisões, busca de soluções próprias); relações com as realidades; resoluções de conflitos cognitivos; proposições a reflexões críticas, etc. (categorias essas enfocadas na análise dos dados coletados na pesquisa empírica). Em suma, as P.E.s, muitas vezes, não se posicionam como atores em cenários de transformações e como sujeitos-docentes capazes de explorarem as vias abertas pelas diversificações criadoras, abrindo suas intervenções a novas combinações cada vez mais ricas que possibilitem a alimentação dos esquemas de ação, a construção de novidades, a invenção de soluções, a *co-operação* alicerçada no compartilhar de histórias. E é bem provável que isso ocorra porque a construção de possibilidades implica uma base cognitiva do sujeito e um suporte epistemológico que permitam engendrar, na prática, essas construções.

³⁰⁰ As quais estabelecem um discurso centrado no modo individual. Exemplo: “desenvolver no aluno a capacidade de criticar, posicionar-se...”; “que o aluno seja capaz de participar...”

Tendo-se em conta, consoante a teoria de Piaget (tratada no Cap. 2), que as possibilidades podem ser constituídas a partir de perturbações e desequilíbrios, a carência de abertura antecipadora sobre possibilidades, de atualização constante e de construção de novidades por parte das P.E.s, sujeitos da pesquisa realizada, podem nos levar a crer que estas responderiam às perturbações apoiando-se no que se pode chamar de pseudonecessidades, comprometendo-se com soluções já determinadas como as 'melhores'.

É interessante notar como a maioria das P.E.s também não procurou provocar, intencionalmente (de modo a submeter à visibilidade nos planos de aula e nas observações de suas práticas pedagógicas), situações que favorecessem desequilibrações nos sistemas cognitivos de seus alunos (as quais poderiam ser captadas nas perguntas curiosas, hipóteses expressas, etc...), apresentando-lhes como estratégias de ações pedagógicas, por exemplo, problematizações e valorização do trabalho coletivo, criando espaços para relações sociais de *co-operação*, de modo a propiciarem reflexões, confronto de argumentos e elaborações conjuntas, etc.³⁰¹ A repercussão desse tipo de conduta docente pode ser desencantadora, pois

"(...) quer dizer que a educação actual, ao tentar não complexificar coerentemente, mas em simplificar e reduzir o impacto do real e as situações de conflito, mascara a verdadeira situação educativa e o papel da educação em geral. Esta não está sendo o instrumento do desenvolvimento individual e colectivo – mas o meio através do qual a sociedade evita o desenvolvimento, as situações internas e externas de conflito e perturbação; i.e., as nossas escolas não procuram desenvolver a inteligência e o desabrochar do humano, mas entravá-lo[s] e, se possível, aniquilá-la[los]. E, por isso, são práticas eminentemente ideológicas." (Cruz, 1978, p. 107-108)

Essa interpretação chama a atenção para a necessidade de mudança do paradigma escolar vigente, o que, parece, vem sendo refreada no cotidiano das práticas pedagógicas que, na sua maioria, não vêm constituindo possibilidades para suplantá-lo.

³⁰¹ A esse respeito sugiro a leitura à pesquisa de Souza, Bonádio e Viegas (1999) que explicitam, com base em dados empíricos, esses aspectos como contribuintes ao resgate do desejo de aprender, pois as crianças, interagindo com tais condições, queriam questionar, colocar suas opiniões, etc.

Como foi possível evidenciar mediante a análise de protocolos, as construções de possíveis alimentam-se nas interações sociais a todo momento, mas, ao invés de encararem os processos *co-operativos* como aberturas a novas possibilidades, geralmente as P.E.s fornecem aos alunos respostas e soluções únicas, o que pode embotar os desenvolvimentos cognitivos destes, sem fugirem da determinação de pseudonecessidades-impossibilidades e sem superarem (ainda que relativamente) barreiras em direção à construção da autonomia (que, segundo a teoria psicogenética de Piaget, se dá no plano coletivo). Cabe salientar que essa, poderíamos conceber, poética do fazer pedagógico que geralmente é negada por P.E.s, as quais comumente alegam a (pseudo)necessidade de (per)seguirem os planos de aula acordados às orientações estabelecidas, pode não ser apenas um ideal, se estas não se virem dissociadas do processo histórico construído cotidianamente no contexto escolar e, mais especificamente, nas microinterações sociais da sala de aula, e sim capazes de flagrar obstáculos e dissuadi-los para encaminharem exercícios em diferentes vieses de possibilidades.

Sumariando, a diversidade de indicadores aferidos nessa pesquisa aponta praticamente para a restrita ou a **não**³⁰² efetiva construção de possibilidades pedagógicas de P.E.s de cursos na modalidade Normal, os quais visam, não raro, moldar o sujeito do conhecimento a uma prescrição heterônoma orientada por pseudonecessidades-impossibilidades trazidas da tradição/cultura pedagógica e traduzidas na rotina escolar³⁰³. Este seria um dos fatores que podem contribuir para a ausência de ambientes significativos em salas de aula nas quais professorandas desenvolvem seus estágios, relativos à postura de construção de possibilidades e de

³⁰² Em tempos que se vêm propondo, de forma inovadora, pesquisas sobre fatores que contribuem para o *sucesso escolar*, por que colocar à evidência aspectos concernentes a modos/modelos que estão acirrando o tão comentado fracasso escolar? Porque, pode-se pressupor, é a partir deles, da crise dos paradigmas, assim como das ausências, exclusões, negações, deslizamentos flagrados nas pesquisas, os quais podem vir a atuar como contra-exemplos às aspirações, que poderemos compreender o que não seria conveniente conservar e abrir novas possibilidades educacionais.

³⁰³ Considerando os indicadores de quase ausência de trabalho pedagógico voltado à construção de possíveis, poder-se-ia falar de uma espécie de vírus da ideologia pedagógica que circularia e contaminaria o fazer educativo do professor, dificultando-lhe reconhecer a “normalidade” infiltrada na rotina e tomar consciência das condições dessa produção.

desenvolvimento cognitivo³⁰⁴, na medida em que estes sujeitos não têm em vista esses processos neles próprios, o que seria uma condição para que eles o propiciassem a seus alunos³⁰⁵.

Poder-se-ia inferir, portanto, que a falta de ambientes pedagógicos ricos de inter(rel)ações pode ser derivada, entre outros aspectos, da não construção de possíveis e, dialeticamente, que um processo contínuo de (re)construção de possibilidades pedagógicas por P.E.s seria fundamental para a constituição de microinterações que propiciem relações de *co-operação* essenciais para o desenvolvimento cognitivo e da autonomia de pensamento da criança na escola, de modo a favorecer a construção efetiva do conhecimento³⁰⁶.

Desse modo, a hipótese de que *no ambiente de sala de aula, pelas interações que a constituem, pode-se abrir espaço para a construção de possibilidades* pode ser confirmada e os numerosos protocolos citados deixam isso à evidência. Porém, na medida em que tais possibilidades são, sucessivamente, fechadas pelas P.E.s que colocam em primeira perspectiva seus planos de aula, atendendo aos padrões estabelecidos nos cursos, essas não propiciam a construção cognitiva pelos alunos, o que nos leva, no que diz respeito ao caso específico dos sujeitos de pesquisa e a suas

³⁰⁴ É plausível consentir que esses aspectos se constituíam na base, necessária ainda que não suficiente, para o entendimento e a prática de uma educação que objetive, conforme os preceitos legais e da literatura educacional (especialmente da década de 90) defendem, a cidadania dos sujeitos, considerando que esta solicita a democratização de saberes e o respeito às liberdades e aos direitos e deveres de si e de outrem, o que implica reciprocidade e autonomia cognitivas. Esta questão parece ficar interpelada em discursos oficiais de orientação neo-liberal e interdita em práticas docentes, devido, como é possível inferir, ao modelo pedagógico apresentado ainda (e a partir de) os cursos na modalidade Normal. Não obstante, o processo educativo, como Piaget (1984) sublinha, abrange a síntese entre a formação pessoal do sujeito e sua inserção, como valor social, na vida coletiva. Assim, o trabalho docente envolve tomadas de posição para além do cotidiano escolar, o que revela a natureza política da educação. Para uma análise mais detalhada dessa questão, sugiro a leitura do último capítulo de minha proposta de tese, intitulado: "A Construção da Cidadania nas Práticas Pedagógicas de Cursos de Magistério".

³⁰⁵ Necessário se faz considerar o fato da maioria das professorandas-estagiárias serem adolescentes e, portanto, segundo o aporte psicogenético, estarem em processo de constituição do raciocínio formal. Essa circunstância atenuaria a negatividade aclarada nos indicadores aferidos. Porém há que se ponderar, como sublinhei, que o compromisso dessas profissionais com as crianças é de relevância insubstituível, tendo em vista a importância do processo de escolarização desencadeado nas séries iniciais do ensino fundamental.

³⁰⁶ Na medida em que as P.E.s não favorecem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, esta postura estaria, em boa parte, influenciando / instaurando processos de funcionamento em termos de um tipo de pensamento figurativo (imitativo) que se contrapõe à mobilidade operatória? Para uma abordagem dessa temática sugiro consulta a Dolle (1994) e a leitura ao artigo (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações no processo de construção de conhecimento do aluno-professor (de

práticas pedagógicas, à rejeição da segunda parte da hipótese enunciada (*que propiciem a construção de conhecimento da criança*), ainda que os espaços abertos, se mediados por outras intervenções, pudessem favorecê-lo.

Esta tese evidencia, pois, que, de modo geral, as P.E.s de cursos na modalidade Normal não trabalham pedagogicamente, visando à construção de possibilidades e ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos, mas à obediência ao plano pré-estabelecido, sendo essa circunstância reflexo de espaços restritos para tais construções que, comumente, não são previstos e contemplados nesses cursos de formação.

Isso seria devido a: **(a)** em uma instância, tais professorandas não terem, como sujeitos do conhecimento, construído um posicionamento epistemológico que permita entender o processo de construção cognitiva³⁰⁷; e **(b)**, em outra instância, (aclarada mediante avaliação por inferência às observações realizadas e aos protocolos construídos em decorrência de entrevistas) esse suporte não ser possibilitado pelos/nos cursos de modalidade Normal.

Atrever-me-ia a dizer que um grande problema, não só de tais cursos, mas também das Licenciaturas (que qualificam professores para os cursos Normais), é justamente essa questão epistemológica: os professores não compreendem como os alunos aprendem e constroem conhecimentos. E, possivelmente por isso, caem no tecnicismo, servindo-se da técnica (manuais, receituários, planos de aula como roteiros normativos)³⁰⁸, nutrindo ciclos de reprodução³⁰⁹ que radicam, como mencionei, numa racionalidade instrumental aliada a uma epistemologia empirista (os próprios indicadores assinalam essa tendência).

Por essa ótica, pode-se falar de uma postura de (pseudo)facilitação (via especialmente transmissão informativa) aos processos educativos desencadeados nas séries iniciais, onde a ênfase recai sobre os produtos e não nos processos de aprendizagem. No que tange tal visão, Piaget (1976 **b**) indaga sobre que critérios são

minha autoria, conforme referências bibliográficas) onde essa questão e suas implicações pedagógicas são discutidas.

³⁰⁷ Importa dizer que em uma epistemologia linear, do planejamento à aplicação, não há construção.

³⁰⁸ Que aludem à revitalização do modelo de didatização da pedagogia, o qual parece perdurar há trinta anos.

³⁰⁹ Engendrados numa corrente que articula cursos de Licenciatura – cursos na modalidade Normal – professorandos – alunos.

adotados quando se julga que as séries iniciais do ensino fundamental são mais fáceis do que as de outros níveis. Considerando que a construção de estruturas operatórias em níveis elementares processa-se no período de escolarização que compreende essas séries e que tal construção cognitiva [que é impulsionada pelas possibilidades de interação, favorecendo construções nos mais variados domínios do conhecimento] geralmente influencia o prosseguimento do processo intelectual do aluno e sua vida escolar (e profissional) posterior, o pesquisador diz que essas condições não autorizam a conclusão de que tais séries sejam mais fáceis do ponto de vista do cognoscente [e de quem desenvolve as intervenções pedagógicas para o aluno aprender]. Piaget (op. cit.) enfatiza, por isso, a importância da análise criteriosa da formação de professoras a esse nível de ensino, pois não há, segundo ele, questão relativa à educação que não desemboque nessa necessidade; mesmo as reformas de ensino mais “perfeitas” não se efetivam quando não há professores disponíveis, em *qualidade* e em número suficiente para operacionalizá-las. (grifo meu)³¹⁰

Retraçando, na lembrança, os passos historiados (no Cap. 1) e relacionando-os aos dados empíricos projetados à reflexão nesta tese, é possível destacar que, embutida em tal postura pode estar uma cultura de desvalorização das séries iniciais do ensino fundamental e dos professores que nele atuam, sendo que essa tendência educativa confirmaria a consolidação de um estatuto *básico-rudimentar* da educação, historicamente construído (também referido no Cap. 1), para essas séries³¹¹.

³¹⁰ Falar somente em acesso e permanência dos alunos na escola (quantificando-os) para superar o insucesso educacional, sem considerar o compromisso de qualidade do processo educativo na instituição escolar, não desloca o problema fundamental e ajuda a escamotear uma triste realidade vertida nos índices da UNESCO (1997): o Brasil apresenta o segundo nível mais baixo, na América Latina, de escolaridade da população, correspondente a uma média de três anos e nove meses (perdendo apenas para o Haiti), o que atesta que uma parcela significativa de brasileiros não ultrapassa o ensino fundamental e o que justificaria a necessidade de um ensino de qualidade para as séries iniciais. No entanto, seguindo os mesmos dados por onde desfilam índices, verifica-se que o Brasil desenvolve o terceiro pior ensino do mundo. Neste ponto, é inegável, ao que me parece, a natureza pedagógica-política do fracasso escolar.

³¹¹ O que se pode aclarar, retomando alguns aspectos tratados no capítulo inicial desta tese: 1 - Desde a segunda metade do século passado, o magistério vem se constituindo como campo de ação profissional feminino para o qual se exige pouca instrução. Assim, a partir da regulamentação de cursos voltados a preparar quadros profissionais para essas séries, as aulas eram mais empíricas do que teóricas, incumbindo-se primordialmente de transmitir conhecimentos rudimentares, menos voltados ao desenvolvimento cognitivo, e de conservar o caráter heterônomo moralizante-disciplinador mediante o predomínio de disciplinas relativas à área do humanismo e não as do campo das científicas. 2 - Com a expansão da oferta do ensino verificada a partir do início deste século, os professores leigos também passaram a atender à demanda de alunos que afluíram às escolas primárias; 3 - Nas três primeiras décadas do século XX, tais cursos, em relação aos

Considerando a argumentação explicitada, a criação dos Institutos Superiores de Educação que poderão oferecer Cursos Normais Superiores (segundo a nova L.D.B.) não garante, do ponto de vista que defendo, a mudança de paradigma de ensino vigente. Assim, se o modelo pedagógico dos cursos atuais não for transformado, situação similar poderá (voltar a) ser verificada e o problema levantado poderá ser deslocado para outra esfera de interações educacionais, reproduzindo-se o mesmo padrão técnico-pragmatista denunciado, entre outros textos, por esta pesquisa.

A necessidade de *trans-formar* a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (conforme aludida ainda no prólogo desta tese) significaria tirá-la da fôrma em que está enquadrada. Fôrma esta que ditaria o modelo empirista-instrumentalista-pragmatista. Que possibilidades poderiam ser construídas a partir da realidade evidenciada nos planejamentos, nas práticas pedagógicas e nas falas de P.E.s? Passarei a transitar por vias que possam abrir outros (quem sabe novos!) caminhos de abordagens.

4.2 - Refletindo possibilidades de intervenções pedagógicas: o reencontro aluno-professorando-professor

Definir espaços de atuação na relação pedagógica através da marcação dos papéis, tradicionalmente assumidos, pelo professor e pelo aluno configura um objetivo de ténue sustentação, pois o professor é, antes de tudo e também concomitantemente, um aluno. Não há contraposição entre ambos, pois, na medida em que aquele propicia

profissionalizantes, secundários e técnicos, eram considerados de segunda categoria; 4 – Com a reorganização do ensino médio, em 1931, as escolas de formação de professores foram tomadas como uma entre tantas modalidades de ensino; 5 – A reforma de ensino pautada na Lei 5.692/71 especificou a esses cursos uma terminalidade de formação técnica-pragmática, voltada a preparar mão-de-obra, segundo um modelo tecnológico que ia de encontro com o humanismo; 6 – A L.D.B. de 1996 retoma a denominação modalidade Normal adotada em legislação de ensino instituída cinquenta anos antes e, até a presente data, embora tenham sido regulamentados os Institutos Superiores de Educação, não há lei complementar que legisle sobre essa questão específica e, por isso, na prática, esses cursos continuam sendo chamados de magistério de 2º grau, quando, há três anos, segundo a estrutura de ensino constituída nessa lei, seriam integrantes do ensino médio.

situações de aprendizagens a outros sujeitos, também aprende. No entanto, ao professor não basta aprender; é preciso que saiba como se aprende, ou como diz Goulart (1990), é necessário, fundamentalmente, que o professor aprenda e compreenda e *possibilite* condições para que outro sujeito aprenda. Esse processo solicita a *cognição*, como face ainda não suficientemente estudada, do professor (e, conseqüentemente, sua valorização como pessoa no grupo de aprendizagem). Mas qual é a relação da cognição do professor(ando) com sua ação docente? Essa questão delimitou, basicamente, o objeto da pesquisa desenvolvida que veio explicitando elementos que orientaram o delineamento da investigação no seu relacionamento com a construção de possibilidades.

Como detalhado no tópico anterior, tais construções, no âmbito dos planejamentos, práticas e reflexões das P.E.s, ficaram contidas em espaços diminutos. Como ampliá-los para que tais sujeitos possam experimentar e construir novas possibilidades pedagógicas?

As construções teóricas produzidas a partir da relação entre leituras realizadas, pesquisas desenvolvidas, práxis pedagógicas e, em especial, análise e discussão dos resultados desta investigação permitem-me vislumbrar alternativas para o deslocamento do sentido do atual ensino submetido à lente analítica, a fim de abrir espaços para inseri-lo no processo de construção de modos diferenciados de intervenções (ou, abrindo novos *links*, de outras possíveis pedagogias) que situem o professorando de curso na modalidade Normal como sujeito no seu processo formativo.

Para propô-los ao longo desta discussão, na forma de *proposições-possibilitantes*, que assinalam a direção de meu pensamento, farei algumas digressões ao plano teórico tratado nesta tese, relacionando-o aos dados analisados.

Voltando a atenção, primeiramente, aos conteúdos escolares que vêm, historicamente, constituindo-se em foco do processo formativo em cursos que qualificam professores para as séries iniciais, cuja dinâmica transita, geralmente, do conteúdo informativo ao âmbito da suposta avaliação quantitativa³¹², pôde-se evidenciar que também engendram os planos de aula e as práticas pedagógicas de

³¹² Ver Pimenta (1995; 1997); Lelis (1996); Carvalho (1998).

P.E.s, mediando suas interrelações educativas com as crianças. Não obstante, como deixar de alertar: inserir as relações e situações pedagógicas no conjunto multifacetado das possibilidades educativas é muito mais do que aprender conteúdos escolares e transmiti-los. Educar-se numa perspectiva de sujeito cognitivo implica o que se pode fazer crítica e criativamente com o que se aprende e se conhece.

Seguindo o posicionamento epistemológico piagetiano, os conteúdos das aprendizagens (objetos de conhecimento) são construídos pelo sujeito de acordo com a sua estruturação (forma) cognitiva que se amplia qualitativamente de acordo com a lógica própria de cada período do desenvolvimento. A relação conteúdo-forma é permeada pela aprendizagem, sendo que o sujeito só aprende os conteúdos se tiver a infra-estrutura (noções construídas na base do edifício cognitivo) para a sua compreensão, pois o conteúdo não subsiste sem a forma. E, inversamente, a forma não existe sem os conteúdos constituídos no âmbito do pensamento.

Quando se almeja ao desenvolvimento cognitivo do sujeito (professorando e aluno) mediante as intervenções pedagógicas no universo escolar, pressupõem-se que os conteúdos curriculares (ou extralógicos) sejam abordados mais na dimensão da oper(ação) do que como informação. A principal função do conteúdo, desta perspectiva, é o desenvolvimento de processos mentais para a constituição dos instrumentos cognitivos que *possibilitem*, para exemplificar, confronto de informações e de idéias, estabelecimento de relações, busca das razões, operacionalização de resoluções de problemas, novas indagações, posicionamentos críticos e tomadas de decisões, etc.

Assim, as intervenções pedagógicas podem ser compreendidas como estratégias que propiciam (re)estruturações em diferentes áreas de conhecimento. Ao professor não compete propriamente ensinar³¹³, visando a acelerar, tais (re)estruturações, as quais ocorrem nos limites do desenvolvimento, mas, com a consciência da existência de processos dinâmicos subjacentes à construção de

³¹³ Como propõe Assis (1976) que conclui, em sua dissertação de Mestrado, que os professores devem ensinar conceitos lógico-matemáticos como, por exemplo, conservação, seriação, e inclusão de classes. No entanto, Inhelder, Sinclair e Bovet (1977) já haviam aferido, através de uma série de pesquisas, que o treinamento de conceitos lógico-matemáticos provoca pouco sucesso nas aprendizagens de crianças e que, quando ele ocorre fora de época, os graus de transferências dessas aprendizagens para outras situações são limitados. Assim, podemos deduzir que não se aprende uma

conhecimento, oportunizar ao professorando experiências para o exercício de construção cognitiva, por meio de intervenções didáticas que favoreçam aprendizagens compreensivas e reflexões (tematizações) do aprendido. Essa atitude legitima a necessidade da ação do sujeito sobre os dados da sua experiência, para que os coordene, os organize e os reflita, transformando-os em conhecimentos. Dentro desse prisma, Coll (1994) expõe que a ação educacional deve incidir sobre a atividade mental do cognoscente [professorando; aluno], contribuindo para que desenvolva condições para realizar aprendizagens sustentadas na significância, na memorização compreensiva³¹⁴ e na funcionalidade do aprendido.

Para tanto, uma das funções dos cursos na modalidade Normal, excedente à (in)formação (profissional), seria propiciar, através das tarefas escolares, ambientes educativos ricos em interações com diferentes possibilidades de abordar, discutir e relacionar, nas interfaces das áreas de estudo, os conteúdos curriculares (entendidos em seu sentido amplo), favorecendo ao professorando a reconstrução de sua rede conceitual de modo a que se torne cada vez mais móvel e permita generalizações extensivas e construtivas articuladas com os possíveis cognitivos. Complementarmente, caberia ao professor(ando) tematizar esses conteúdos como objetos de conhecimento a serem construídos³¹⁵, para, a partir disso, assumir um posicionamento crítico frente aos diferentes modos de abordá-los nas interações e

estrutura lógica de maneira sistemática (no sentido de escolarizada), pois tal aprendizagem requer não só a experiência do sujeito, mas a reflexão desta.

³¹⁴ Para Piaget e Inhelder (1979), as lembranças estão relacionadas aos esquemas de ações e às operações. Explicando a diferença entre esquematismo e memória, os autores colocam que o primeiro refere-se à organização interna, cuja conservação implica sua própria atividade que se atualiza em situações presentes sem evocação à sua formação no passado, apesar de exigir reconhecimento de índices; a memória, por sua vez, é uma leitura figurativa que resulta de reconstituições dinâmicas. Assim, a memória do sujeito, embora apresente estreita solidariedade com os mecanismos figurativos devido à imagem mental, desenvolve-se segundo seu nível operatório.

³¹⁵ Considerando que o professor(ando) é o agente de mediação no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, há a necessidade de análise dos seus processos de aprendizagem segundo os mecanismos do desenvolvimento cognitivo. A esse respeito Garcia (1992), referindo-se a estudos de Shulman (1989), fala da importância de se abordar o conhecimento do professor(ando) em relação aos conteúdos de ensino e do modo como ele os transforma em ensino, tendo em vista as diferentes modalidades de conhecimento que configuram sua estrutura epistemológica, a qual pode ser manifesta no seu modo de aprendizagem e de ensino dos conteúdos. O autor (op. cit.) comenta, ainda, que o que os professores pensam sobre o ensino exerce influências sobre a sua maneira de ensinar. Por isso, segundo ele, é necessário conhecer, e pesquisar mais, as concepções dos professores sobre o ensino. Para uma análise mais refinada dessas afirmações, sugiro a leitura à pesquisa desenvolvida por Schuch (1994) através da qual investigou o nível de operatividade cognitiva de

relações com as realidades sócio-culturais e proporcionar enriquecimentos dos campos de ações pedagógicas sem impingir a resposta única - que, conforme o aporte teórico da Epistemologia Genética, não auxilia nos processos de tematização e de desenvolvimento de possíveis cognitivos³¹⁶ -, mas desafiando os alunos a procurarem e coordenarem diferentes respostas (para uma mesma pergunta), promovendo situações de conflito e de suas resoluções, mediante exercícios *co-operantes* de trabalho que envolvam a sua participação competente. Tais processos de aprendizagem solicitam ações interrelacionistas, uma vez que, nessas situações, as interações não são entre sujeito-objeto, mas entre sujeitos.³¹⁷

Essa concepção de ensino, endossada pelo que se poderia chamar de “proposta educativa” de Piaget³¹⁸, requer a ressignificação do conceito de aprendizagem e o redimensionamento dos currículos, pois a relevância dos conteúdos não pode residir somente no *o quê*, mas no *como* e no *por que* enfocá-los. Fica evidente, pois, a importância de se discriminar o que é essencial ensinar e aprender, analisando, criticamente, a relação quantidade-qualidade.

A propósito disso, Shulman (1986) destaca que o professor precisa conhecer a fundo a matéria que ensina, o que requer a compreensão dos conteúdos, para que possa transformá-los em produtos de ensino, pois, nas suas palavras, “*quem sabe faz, quem compreende ensina*”. No entanto, essa não é uma condição suficiente à ação pedagógica, pois o professor precisa ainda poder recontextualizar os conteúdos, o que requer que ele também tenha experimentado o processo de construção dos conhecimentos a eles pertinentes, articulando relações possíveis entre eles e formulando sínteses básicas. Caso contrário, sofrerá e provocará os efeitos, tomando de empréstimo uma expressão de Becker (1994), da sua “anemia teórica”, porque os

professores, relacionando funcionamento cognitivo e a epistemologia subjacente ao discurso sobre aprendizagem.

³¹⁶ As visões restritas e, às vezes, únicas que são veiculadas nas interações educativas são objetos de análise no artigo “Práticas Pedagógicas: das pseudonecessidades à construção de novos possíveis”, produzido a partir de minha participação no Seminário Avançado “Os possíveis em Piaget: uma releitura” coordenado pela Prof.a Dr.a Margarete Axt. Nesse artigo abordo aspectos do cotidiano pedagógico, o qual é influenciado pelas gestões cognitivas dos professores.

³¹⁷ A respeito disso, Moksness (1995) explicita que quando o sujeito reconstrói o conhecimento socialmente compartilhado, reconstrói-se, também, como sujeito cognoscente, pois se (re)estrutura como sujeito epistêmico.

³¹⁸ Embora, como mencionei em outra passagem, sua preocupação fosse de ordem epistemológica e não particularmente educacional.

conteúdos serão meros objetos de ensino destituídos de sentidos, estéreis à produção de novos significados.

Todavia, o conhecimento é vivo e, como bem destaca Lorenzoni (1992), consome-se no seu envelhecer, necessitando de contínuas transformações e solicitando a atitude de estudo, investigação, posição de constante indagação e problematização, tendo em vista um mundo dinâmico onde as conquistas científicas e tecnológicas estão, pelo menos, um século adiante da escola. O que falta no ensino, para Laborit apud Nóvoa (1991), não é o conteúdo, que é bastante enfatizado, mas a estrutura, no sentido de se compreender como o conhecimento se desenvolve e se organiza e para se entender, em síntese, as possibilidades dos conteúdos.

A fim de que o professor(ando) possa considerar-se um agente de enriquecimento das interações educativas e oferecer a seus alunos o espaço pedagógico necessário à construção de possibilidades e de conhecimentos, é indispensável que, constantemente, avalie seu planejamento e seus objetivos e repense sua prática, discriminando não somente a estrutura lógica da matéria de ensino, mas as possibilidades que podem suscitar. Daí a importância da formação reflexiva do professor, a qual vem merecendo, especialmente a partir da década de 90, como sublinha Zeichmer apud Nóvoa (1992), atenção por parte de quem vem se dedicando à transformação da realidade educacional³¹⁹.

Através do diálogo reflexivo mantido pelo sujeito com a realidade problematizada [e com outros sujeitos], é construída, segundo Gómez (1992), uma nova realidade composta por uma rede renovada de marcos de referência, espaços de intercâmbio, processos comunicativos e significados. Assim, a prática e, como colocam Axt e Maraschin (1997), a tomada de consciência sobre a própria prática acabam abrindo possibilidades para o conhecimento, à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença. Desse modo, para além do conhecimento emergente da racionalidade técnica, Gómez (op. cit.) pondera que o professor competente atua refletindo (n)a ação, corrigindo, inventando, construindo novos

³¹⁹ Essa preocupação com o ensino reflexivo, especialmente em relação aos conteúdos sobre os quais professores e alunos refletem, tem sido muito explorada, entre outros autores, por Zeichner (1993), que se reporta às condições de investigação-ação tão pretendidas na sala de aula almejada por teorias que transitam desde a pedagogia nova às que abordam a dimensão política-social da educação escolar.

modos de definir e enfrentar os problemas e novas estratégias de ação [desenvolvendo seus possíveis cognitivos]. E essas condições extrapolam o conhecimento dos fatos, métodos (tidos como consagrados?), regras, técnicas, procedimentos e teorias produzidos pela investigação científica³²⁰; implicam, sobretudo, a superação da desvinculação teoria-prática³²¹ ao se partir desta para o sujeito, de seu processo de aprendizagem, desenvolver uma reflexão sobre a própria experiência com a ajuda da teoria de modo a teorizar a prática. Ou, como diz Freire apud Almeida (1991 b):

() *"é na reflexão sobre a prática que o educador descobre a relação dialética entre prática e teoria. Não existe prática sem teoria, assim como não existe educador que, praticando, não construa sua teoria. Estudando sua prática (refletindo), ele desemboca no estudo da teoria que a prática demanda (...). Quando copiamos, transplantando mecanicamente a teoria de outro, estamos alienados do nosso significado da realidade."*

Evidência disso pode ser aclarada no estudo desenvolvido por Axt e Maraschin (1997) que mostram que a reflexão sobre a prática é um processo indispensável para se chegar a uma real articulação teoria-prática, o que vai além de sua simples justaposição.

Isso quer dizer que, dependendo de como são construídos os diálogos reflexivos (com o auxílio da teoria) e de como os conteúdos são trabalhados pedagogicamente, de maneira a possibilitarem questionamentos, discussões, *co-operações*, etc., esses podem auxiliar os sujeitos a pensarem sobre a realidade e sobre os seus próprios papéis como sujeitos que nela interagem. Em outras palavras, os processos *co-operativos* de pensamento implicados na compreensão dos conteúdos,

³²⁰ Já que a ciência compatibiliza-se à análise, enquanto a síntese depende da criação. Daí a importância da teoria aliada/aberta às construções possíveis.

³²¹ É necessário alertar, porém, que existe uma concepção equivocada, e bastante difundida, sobre a relação teoria-prática, baseada, segundo Almeida (1995), mais no senso comum do que numa proposta científica, na qual "teoria confunde-se com o conteúdo técnico-pedagógico das disciplinas do currículo, esperando-se que tais conteúdos, ministrados durante as aulas, sejam posteriormente 'aplicados' no trabalho cotidiano do futuro professor. Dessa forma, garantir-se-ia um ensino eficiente e estabelecer-se-ia a relação 'teoria' (dada no curso) e 'prática' (trabalho docente)" (p. 23). Pode-se entrever, nessa alusão, a supervalorização dos métodos e das técnicas que, na visão da autora, reflete o tecnicismo reinante na sociedade. Assim, tem-se "uma formação ideologizada e contraditória que dará seus resultados nos bancos escolares, junto às camadas de baixa renda, com evasão e fracasso escolar, aspectos esses que, dentre outros, são também decorrentes do desempenho do professor em sala de aula" (p.23).

desde que significados, podem contribuir para o desenvolvimento de visões críticas da realidade e de reflexões voltadas à construção de possibilidades.

De forma antagônica, a aceitação irrestrita dos conhecimentos científicos (que se constituem em produções sociais) e o respeito incondicional às regras e aos valores pré-estabelecidos, alimentados por ações pedagógicas norteadas pela epistemologia empirista, visam, não raro, moldar o sujeito do conhecimento a uma moralidade heterônoma orientada por pseudo-necessidades-impossibilidades traduzidas na rotina da cultura nutrida pela tradição escolar.

É, possivelmente, mediante a compreensão de como os conhecimentos, regras e valores são (re)construídos e conhecidos, que o professor(ando) pode tematizar, explicitar e investigar os seus propósitos e o(s) porquê(s) de estarem assim instituídos.³²²

Aos cursos voltados a qualificar professores não compete, em decorrência disso, veicular respostas e soluções, mas preparar profissionais de futuro e também comprometidos com seu tempo³²³, capazes, conforme aponta Perrenoud (1993), de identificarem e resolverem problemas, de se interrogarem, de exercerem tomadas de decisão intencionais e de se auto-avaliarem sem precisarem reinventar, sozinhos, a pólvora, mas se assumindo como artesãos no processo de integração dos aspectos constantes no universo escolar.

³²² E, assim, os valores liberais propalados na década de 90, considerando uma sociedade de classes, também podem ser questionados. Nesse sentido, cabe, oportunamente, colocar que a educação para a cidadania, tão veementemente divulgada nesta década, pode ser, inspirada pelo mesmo modelo empirista persistente, um discurso vazio se não contar com os conteúdos de práticas pedagógicas que privilegiem experiências de desenvolvimento da autonomia intelectual, fundamentadas na reciprocidade e na reversibilidade construídas nos processos de socialização. A educação para a cidadania, que requer processos democráticos para os sujeitos agirem e pensarem com criticidade em relação à anomia e heteronomia como condição de possibilidade de desenvolvimento de pensamentos autônomos voltados a consciências cidadãs, parece implicar uma atitude filosófica e uma postura epistemológica que permita compreender como se constrói uma educação para a autonomia e como esta é construída pelos sujeitos no cotidiano das práticas pedagógicas ainda no ensino fundamental. É nesse aspecto, de meu ponto de vista, que se pode pontuar uma diferença marcante entre o psicologismo da década de sessenta e a psicologia que estuda a cognição com base em uma epistemologia construtivista.

³²³ Não apenas no sentido de qualificar profissionais para o atual estágio das relações sociais e da produção econômica, o que implica necessidades pedagógicas suscitadas pelo presente processo histórico, mas, sobretudo, para compreenderem e problematizarem a realidade, superando a dissociação ensino-vida e comprometendo-se político-socialmente. Talvez essa intenção, que requer uma reflexão crítica da realidade educacional, seja um dos grandes desafios das intervenções pedagógicas que essa época de transformações vem solicitando.

Esses preceitos, quando relacionados aos processos educativos nos cursos na modalidade Normal, implicam não *dizer como fazer*, mas propiciar ao professorando o *fazer e o explicar como fez*, o que, geralmente, em função das situações que indicam a falta de intervenções que possibilitem a construção da autonomia pedagógica analisadas na pesquisa apresentada nesta tese, não tem se evidenciado nas relações educativas constituídas nesses cursos.

Schäffer (1995) descreve bem essa questão quando diz que na especificidade da prática pedagógica, no meio educacional, há uma acentuada exigência para que o professor *saiba fazer, saiba ensinar*, a fim de que obtenha resultados positivos [concernentes a objetivos previamente estabelecidos] em prazos relativamente curtos, sem que se leve em conta como ele fala sobre o seu fazer. Sendo, através dessa postura pedagógica, pouco solicitado a falar sobre as suas ações, tal condição levaria, segundo a pesquisadora, a uma defasagem entre o que o professor faz e o que ele explica que faz.

Essa incoerência poderia, a princípio, sugerir a existência de infidelidade entre o que o professorando faz/realiza e o que pensa/diz. Porém pode, também, revelar um processo reflexivo mediado pelo trabalho de repensar a ação e reconstruir a prática pedagógica produzida em um patamar de tomada de consciência dos êxitos, falhas, equívocos que possibilite inserir o processo educativo em uma “estruturação/reconstrução conceitual explicativa” como propõem Axt e Maraschin (1997). Pode, ainda, representar um esforço para reconstituir as etapas do seu processo de aprendizagem, o que pode contribuir para que trabalhe pedagogicamente, junto às crianças, de forma reflexiva³²⁴.

Não obstante, como se pôde observar, as falas de P.E.s refletiram mais suas experiências e, por vezes, a necessidade de desenvolvê-las, do que as informações elaboradas no decorrer do curso, ou seja, os dados nos levam a crer que os discursos práticos parecem ter maior força de influência do que os discursos teóricos, inclusive nos seus diálogos reflexivos.

³²⁴ Todavia, como as ações nem sempre correspondem às intenções, a relação pensar-fazer-explicar pode trazer outros implicantes advindos de condições pautadas em relações heterônomas. Um exemplo elucidativo pode ser aclarado quando algumas P.E.s conseguem burlar os planos de aula, escrevendo neles uma coisa e fazendo outra

Pensando sobre as questões teóricas alinhavadas nessa exposição, que podem acrescentar elementos para a análise de questões práticas relativas aos cursos na modalidade Normal e às séries iniciais do ensino fundamental, pode-se inscrever, neste ponto, uma *proposição-possibilitante* presente nessa argumentação:

p.p. 1 - o professorando constrói seu conhecimento quando há um trabalho específico, mediante intervenções educativas problematizadoras, que possibilite a experimentação do seu processo de construção cognitiva.

Para que o professorando construa seu conhecimento ativamente e propicie condições de interações físicas e sociais, a fim de que outro sujeito também o construa, a experiência é fundamental no seu processo de aprendizagem, no sentido de que ele próprio experimente o processo pelo qual objetiva que seus alunos passem, sistematizando-o através de suas experiências refletidas e tematizando-o, ainda no curso, por (re)conceituações e pela tomada de consciência dos meios da construção cognitiva, o que implica um caminho cognitivo que se estende da ação à conceituação.

Por isso, defendo a idéia de que é necessário investir no processo de construção de conhecimento do professorando para que ele possa entender o processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, a dinâmica da construção de conhecimento precisa ser retrabalhada de forma consciente nos cursos de formação de professores por meio da inserção de ações educativas que se orientem pela produção de possibilidades.

O desenvolvimento de processos conscientes de construção cognitiva pelo professorando, mediante tematização dos mesmos a partir do que Piaget chamou de abstração refletida, pode oportunizar a apropriação dos seus processos de formação para a construção de saberes (no nível da inteligência prática) e de conhecimentos (no plano conceitual). Penso, ao lado de Axt e Maraschin (op. cit.), que o educador que constrói intervenções pedagógicas com a reorganização, reelaboração e resignificação de suas experiências e de seus conhecimentos, que articule fazer-compreender e que toma consciência da mudança que se opera na sua compreensão, tem condições para superar as práticas educativas instrumentais-pragmáticas e o

modelo de professor-transmissor vigente, de modo a desenvolver sua capacidade para trabalhar com roteiros prospectivos, atento à flexibilidade, mudança em curso, criatividade, criação de possibilidades éticas, inserindo-se no processo em transformação, avaliando(se) mediante contínuas interpretações das dificuldades, propondo e experimentando alternativas e construindo sua práxis educativa, que, para além da reflexão crítico-teórica da sua prática, implica a reflexão da *relação* teoria-prática que solicita a dialética ação-consciência e que pode se dar no nível profissional e, ao mesmo tempo, nos campos de ação social e política.

De outro modo, o professor(ando) que passa insensível por esse processo e que se encontra preso aos seus saberes empíricos, sem que seja suscitada a conscientização³²⁵ (e, por que não, a pesquisa) do seu fazer-pensar educativos, pode ter dificuldades, às vezes intransponíveis, para recorrer à criatividade, introduzir o novo e efetivar a transformação de sua práxis pedagógica, pois esta solicita a tematização dos seus processos cognitivos e profissional construídos, através do falar [acrescentaria: e argumentar] sobre o seu fazer, explicando-o como propõe Schäffer (1995) por exemplo; ou como apontam Axt e Maraschin (op. cit.), da observação e narração da própria prática que, acompanhada de interlocução e reflexão (com)partilhada com o outro (representado por colegas, autores, teorias), pode contribuir para construções cognitivas-subjetivas voltadas à inserção política mais crítica do professor no contexto educativo³²⁶.

Para sintetizar, um professor(ando) *preparado* para o trabalho pedagógico com as séries iniciais, entre outros aspectos, precisaria, do meu ponto de vista,

³²⁵ E como deixar de lembrar de Paulo Freire que, há quase quatro décadas - e, portanto, no limiar da retrospectiva do pensamento educacional brasileiro rastreado na introdução desta tese - vinha produzindo literatura sobre o assunto e, sem contaminá-la com um transplante cultural (no sentido de importar modelos), explicitando tal necessidade!

³²⁶ Nas palavras dessas autoras: o "narrar-si a si mesmo, a partir de um ponto de vista outro (o da teoria), e para um outro (o grupo de interlocução), implica - na medida em que narrar-se implica significar-se - significar/ressignificar a sua própria ação projetando-a para um novo patamar de compreensão, abrindo assim possibilidades de revisão de todo o sistema cognitivo-explicativo da ação pedagógica". (1997 *b*, p. 5) Ao articular a observação-narração de si mesmo com a teoria, o professor atinge sua subjetividade e, nesse sentido, prosseguem as pesquisadoras, "quando o professor passa a investir toda a sua subjetividade no processo educacional, engajando-se não apenas racionalmente, do ponto de vista cognitivo-conceitual, das teorias, mas politicamente, a partir de todo o seu ser, isso parece estar relacionado a um movimento implicativo que, na medida em que possibilita ao sujeito observador colocar-se na posição de observador de si mesmo, também possibilita ressignificá-la à luz da teoria, ou seja: a reflexão teórico-metodológica, enquanto instância cognitiva-explicativa do

planejar, desenvolver e reformular as práticas, orientando seus objetivos ao desenvolvimento de possibilidades e de tematizações, tratando os conteúdos curriculares como instrumentos para a estruturação cognitiva e não como objetos de ensino passíveis somente à informação e articulando mediante a experimentação refletida, dialeticamente, ação-operação e, em outras palavras, teoria-prática – o que requer reconstruir o conhecimento teórico na prática e vice versa, discriminando suas contribuições -. Assim, suas intervenções pedagógicas podem incidir sobre o processo e não sobre o produto da aprendizagem.

Neste contexto interpretativo, talvez as relações pedagógicas de tais cursos possam seguir por um caminho fértil, a fim de que o professor(ando) consiga estruturar e relacionar significações e compreensões sobre os conceitos de: aprendizagem, desenvolvimento, inteligência, memória, conteúdos, conhecimento, assumindo-se gestor de um processo educativo com orientação epistemológica interacionista. E seria justamente porque os cursos de formação de educadores, comumente, não estariam sintetizando esses conceitos em suas práticas educativas nos níveis de tomada de consciência e de desenvolvimento de possíveis cognitivos - confirmando, por inferência, o paradigma empirista de transmissão -, que, no meu entender, estariam (re)produzindo condições heterônomas. Nesse prisma, como refleti em artigo (1997),

“caso os cursos na modalidade Normal, destinados à formação de professores para o ensino das séries iniciais, não reverem, criticamente, suas funções quanto à construção de conhecimento, continuarão produzindo e reproduzindo lacunas cognitivas de professores, as quais, certamente, ganham proporções incontáveis cada vez que eles entram nas suas salas de aula e fecham as portas para essa realidade que se encontra bem mais próxima do que pensam.” (p. 113-114)

Essas considerações são relevantes na medida em que através delas pode-se deduzir mais uma *proposição-possibilitante* que deixa entrever conseqüências, construídas ainda ao longo do curso de formação, nas ações pedagógicas do professor(ando) que implicam a dimensão social do seu trabalho.

próprio trabalho docente, vem efetivamente acompanhada de proposta de mudança na ação tanto no

p.p. 2 - os professorandos planejam, organizam e desenvolvem suas aulas de acordo com os modos como significam, estruturam e tematizam, mediante tomadas de consciência conceituadas explícitas, os seus conhecimentos e como os relacionam às suas práxis educativas.

O repertório de ações pedagógicas desenvolvidas, cotidianamente, em sala de aula, manifesto no comportamento do professor(ando), é, como explica Piaget (1978 a), o aspecto centrífugo da sua estruturação cognitiva, em razão de que esse propõe os conteúdos, as metodologias, as avaliações e, enfim, suas intervenções educativas segundo suas formas de pensamento³²⁷.

Como alguns dados empíricos mostraram, quando solicitadas, entre outros aspectos, a organizarem, em termos de planejamento e execução, suas práticas docentes, a fazerem escolhas pedagógicas e a resolverem problemas propostos nas microinterações cotidianas, algumas P.E.s viram-se frente a conflitos. Para saírem dessa problemática, observou-se que muitas delas operacionalizaram uma cultura da rotina, assumindo uma postura instrumental-pragmática, presa à (pseudo)necessidade de conservar, sem vislumbrarem as possibilidades de transformação, o modelo de ensino que experimentavam. Assim, terminam, segundo Gómez (1992), reproduzindo os preconceitos, vícios, mitos e obstáculos epistemológicos elaborados e acumulados na prática empírica, sem refletirem na e sobre a sua ação pedagógica. Essas condições envoltas nos limites de uma racionalidade técnica, do meu modo de encará-las, asfixiam a percepção das fronteiras e das possibilidades da ação cotidiana, fazendo com que as P.E.s encontrem (ou construam) barreiras para gerirem (quem sabe, com atitudes ético-políticas) os seus espaços de trabalho docente.

Como adverte Torres Santomé (1996), os professores, de um modo geral, *sabem* enunciar tarefas exequíveis em sala de aula, mas podem ter dificuldades quanto

nível da ação pedagógica, quanto no nível político da tomada de decisão.”(idem, p. 3)

³²⁷ Porém, cabe explicar, o professor(ando) pode manifestar seu modo de compreensão com uma espécie de refração, pois pode contar com algumas interações enriquecidas, como, por exemplo, livro didático do professor, experiências sistematizadas, técnicas pedagógicas, etc. Não obstante, nunca é demais lembrar: o sujeito (professorando) pode não aplicar ou transferir automaticamente seus conhecimentos, mas os reconstruir nas diferentes instâncias e circunstâncias de sua ação.

à questão principal que se traduz no planejamento, na análise e na continuidade de ações práticas guiadas pela consciência das suas razões de ser e das filosofias dos modelos curriculares, o que implica conhecimento. Isto porque, retomando os pressupostos piagetianos, existe uma distinção entre fazer e compreender, entre os esquemas de ação e os conceitos. Assim, conhecer é bem mais do que *saber fazer* e do que *dominar conteúdos*; tal ação cognitiva requer processos de significação, estruturação e tematização.

É neste momento da discussão que se torna necessário fazer uma alusão a três posicionamentos teóricos referidos quando do rastreamento da produção educacional (no Cap. I desta tese). Os termos *dominar conteúdos* e *saber fazer* são ecoados, entre outras abordagens, na Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani; na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, proposta por Libâneo; e na tese de Mello (1983)³²⁸, que animam discursos veiculados na literatura educacional brasileira desde a década de oitenta. Vamos à análise crítica.

A denúncia da existência de cursos de formação defasados e da deterioração de conteúdos escolares e a necessidade de recuperação da competência técnica através do domínio de conteúdos fundamentais, assinaladas na primeira concepção teórica; a perspectiva de inserir os conteúdos numa dimensão política, haja vista que os conhecimentos sistematizados podem servir como instrumentos para as classes populares interpretarem suas experiências, participarem e defenderem seus interesses, favorecendo o trânsito do saber ao engajamento político, propalada pela segunda visão teórica; e a ênfase na competência técnica do professor concernente a saber fazer³²⁹ e ensinar mediante os domínios de conteúdos do saber escolar e dos métodos para transmiti-los, defendida na terceira abordagem, não garantem a transformação do atual paradigma educacional. Através dessas práticas, pode-se continuar centrando a educação nos conteúdos, ainda que relacionados às realidades, e no ensino informativo com caráter transmissivo, não se promovendo a aprendizagem compreensiva.

³²⁸ Com 12ª edição em 1998

³²⁹ É conveniente destacar que o *saber fazer*, denotativo à eficiência técnica, é, nessa vertente teórica, diferenciado do adotado pela pedagogia tecnicista, pois se orienta pela sua função sócio-política.

Isso porque tais pedagogias parecem privilegiar o social ao epistemológico, quando interpretam as funções das aprendizagens escolares sem considerarem o processo de construção pelo sujeito (o qual, segundo o aporte piagetiano, recria os conteúdos socialmente constituídos), tratando os conteúdos educativos como se fossem formas a serem transmitidas. Todavia, como aprender as informações dos conteúdos sem mediação dos processos cognitivos necessários à aprendizagem? Esta, como se explicitou no decurso da análise dos pressupostos teóricos e dos dados desta tese, implica um substrato cognitivo. Desse modo, há uma questão epistemológica que engendra a metodológica e a social. E como viabilizar uma educação crítica sem a compreender?

Assim, ao enfatizarem a organização dos conteúdos críticos e dos métodos e técnicas adequadas para o ensino como solução definitiva para os problemas educacionais, essas pedagogias, como Hypolito (1994) as entende, acabam caindo na armadilha do teórico (e do remoto conceito de enciclopédico) que representa uma visão Iluminista (e, portanto, moderna) do conhecimento. Isso porque, ao falarem em instrumentalizar cognitivamente os alunos, como uma saída para a educação dos cidadãos, apresentam na verdade uma visão sincrética de como os alunos aprendem os conteúdos³⁵⁰.

Com essa colocação não espero reavivar o embate travado na década de oitenta e ver rediscutidas, quinze anos depois, antigas questões. Desejo, sim, sublinhar que, tendo presente a relação de reciprocidade e de uma construtividade dialética mediada por invenção de possíveis, bem definidas por Piaget (1976 *c* e 1985), entre estruturas-conteúdos, a apropriação do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (conteúdos) implica a estruturação cognitiva do sujeito. Nas operações cognitivas em interações constantes com os conteúdos situa-se, parece-me, a infraestrutura (no sentido de embasamento epistemológico) para a realização de pedagogias Histórico-Crítica e Crítico-Social dos Conteúdos, apontadas naquela década (e ainda hoje) como alternativas para *instrumentalizar* (como essas

Assim, é útil lembrar, nas palavras da autora: a competência técnica é transformada em política na medida em que diminui a seletividade, a exclusão e o fracasso escolar.

³⁵⁰ Desse modo, aprender pode significar instrumentalizar-se com os conhecimentos necessários à integração em um modelo de atividades num sentido de saber fazer de modo causal.

concepções defendem), cognitivamente, os sujeitos que interagem nos processos da educação básica.

É conveniente ressaltar, contudo, que não entendo os aspectos até então abordados como antídotos para sanar os problemas enfrentados nos e pelos cursos na modalidade Normal. Empenho-me, através dessas colocações, em fazer a defesa ao saber escolar significativo, construído por experiências e reflexões do sujeito professorando, pois esta pode se constituir em uma das maneiras possíveis para suplantar a *formação básica* a que tais cursos estariam se circunscrevendo, a qual tem repercussões nas práticas pedagógicas nas séries iniciais.

Fiz questão de discorrer, com o intuito de suscitar discussões possíveis, sobre esse modo de encarar uma, entre tantas, alternativa de enfrentamento da problemática instaurada nos cursos na modalidade Normal por dois motivos que considero proeminentes. Quanto ao primeiro, embora admita que a formação profissional do professor seja um processo interativo, dinâmico e permanente que não se esgota no curso de formação - ocupando, parafraseando Nóvoa (1992), um território habitado por atores individuais e coletivos - acredito na necessidade de questionar e criticar o atual modelo, imposto como único, de formação de docentes para as primeiras séries do ensino fundamental. Como segunda causa de tal explicitação, penso que essa opção pedagógica pode ultrapassar a visão das pedagogias referidas, pois, ao compreender o processo de construção cognitiva, o professorando pode propiciá-lo a seus alunos por meio de situações voltadas para a construção sócio-cognitiva e *co-operativa* de novos possíveis que impulsionem, mediante aprendizagens significativas, não só ao desenvolvimento cognitivo, mas ainda à autêntica democratização do *saber historicamente elaborado*.

Para que o professor(ando) desenvolva um currículo crítico-social (suplantando o mero currículo de disciplinas e suas implicações) e possa articular na prática os novos conhecimentos é fundamental a sua criticidade comprometida com reflexões de si, como sujeito concreto que atua na realidade, bem como do seu cotidiano, à luz das áreas de conhecimento suscetíveis a diferentes pontos de vista. A tomada de consciência, por abstração refletida, do seu modo de pensar, enquanto professorando, e do seu fazer, enquanto prática educativa na sua relação pedagógica com as crianças, pode contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade para

trabalhar criticamente os conteúdos. Daí a importância que assume a cognição do professorando, considerada no viés do engendramento de possibilidades, implicada no seu desempenho profissional inserido no contexto político de suas ações cotidianas, assim como na construção da sua práxis pedagógica, a qual solicita, como disse, a reconstrução por tematização do seu pensar-fazer. Essa parece ser a condição de possibilidade de reflexão da sua atuação profissional como sujeito crítico.

Esta postura educativa poderia trazer contribuições para três problemas dignos de menção: **(a)** a superação da concepção de educação *básica-rudimentar*, à qual o professor(ando), às vezes sem tematizá-la ou por despreparo profissional, submete seus alunos; **(b)** o comprometimento do professor(ando) com uma escola realmente democrática e engajada na busca de qualidade ao advogar não somente o acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino, mas as condições objetivas de interações, a fim de que construam conhecimentos³³¹; e **(c)** a competência do professor(ando) para articular os objetivos e os fins mais nobres da aprendizagem, o que lhe pode abrir perspectivas para desenvolver uma educação para a cidadania³³² exercida por sujeitos pensantes e participativos, o que compõe um dos papéis socioculturais da escola *básica-democrática* (que vem sendo reciclado em discursos teóricos e na legislação educacional em vigor).

As condições analisadas permitem prever o desdobramento dos tópicos considerados nessa argumentação em outra *proposição-possibilitante*:

p.p. 3 - A tomada de consciência da produção da prática pedagógica, enquanto apropriação conceitual do pensar-fazer, é condição necessária, mesmo que não suficiente, para a construção de possibilidades de desenvolvimento de uma postura pedagógica comprometida com a transformação.

³³¹ O problema do acesso e permanência na escola parece não assegurar a inclusão do sujeito aos direitos democráticos de aprendizagem, pois se não forem abertas e exploradas possibilidades de sua construção de conhecimentos, pode ocorrer uma espécie de "inclusão excludente" no sentido de ser fisicamente incluído à instituição escolar, mas cognitivamente e socialmente excluído da e na escola. Os dados analisados nesta pesquisa indicaram, em vários momentos, desde os planos de aula às práticas pedagógicas, haver essa exclusão praticada dentro da escola. A respeito dessa interpretação, consultar Skliar (1999) conforme referências bibliográficas.

³³² As dissertações de Mello (1992) e Orozco (1994) abordam a escola básica como um espaço privilegiado de construção da *cidadania* em seu sentido supra-partidário.

Embora ciente de que os (de) cursos para formação de professores desenvolvem-se em dimensões espaço-temporais definidas sob determinadas condições e que podem influenciar as práticas pedagógicas em certos limites³³³ - pois não é suficiente formar os professores para transformar o ensino e porque não existe uma linearidade curso-atuação profissional - é prudente situá-los como lugares e momentos privilegiados de reflexão das práticas educativas³³⁴, cabendo-lhes a função de propiciarem, como referi, a tematização dos processos e meios de construção do conhecimento e das condições de como reconstruí-los criticamente nas práticas pedagógicas pela via do engendramento contínuo de possíveis. Desse modo, os cursos poderiam ser concebidos, como quer Nóvoa (1992), como um dos elementos da mudança, em estreita relação com outras áreas implicadas nas relações estruturais da sociedade. Não sendo uma condição prévia de mudança, é numa perspectiva “ecológica”, como explica Maraschin (1995), que precisam ser inseridos os seus sentidos.

Porém, explicitando uma interpretação derivada desta proposição-possibilitante, tais cursos não têm contemplado essa exigência, pois não proporcionam, geralmente, processos de reconstrução/tematização de conhecimentos e das possibilidades que fomentam. Talvez seja esse um dos motivos por que a procura por melhores rumos para a transformação da escola, no cotidiano da formação de professores, de regra, perde-se no *practicum*. Em Perrenoud (1993), que relaciona *habitus* e prática de professores, encontra-se:

³³³ Referindo-se ao otimismo e ao racionalismo a que os cursos de formação de professoras ficam imersos, Perrenoud (1993) diz que em outras profissões relacionais, como a de enfermagem, e as de trabalho social, desenvolvem-se preparos durante a formação para que tais profissionais aprendam a lidar com conflitos, insucessos, depressões, sentimentos de impotência e de injustiça; para que compreendam que essas realidades desafiadoras e frustrantes não decorrem de suas incompetências e sim da complexidade e ambigüidade dos sistemas sociais; e, enfim, para terem condições de analisar suas opiniões preconcebidas e suas emoções frente a desconfortos de certas práticas. Como alternativa para o enfoque dessas condições nos cursos de formação de professoras, Perrenoud destaca a necessidade de fazê-las passar pelas circunstâncias que poderão enfrentar nas suas práticas pedagógicas, a fim de que analisem o que fizeram, o que sentiram e o que pensaram com o intuito de, a partir da interação com as experiências, as tomadas de consciência, as discussões, abordarem os seus funcionamentos em relação às diferenças, conflitos e suas atitudes e comportamentos frente aos dos alunos.

³³⁴ Cabe sublinhar, no entanto, que pensar a prática não corresponde somente a pensar a ação docente na sala de aula ou mediante a colaboração com os colegas professores. Implica também

“as formações profissionais baseiam-se num esquema simples: fornecer uma competência para agir na prática. Como conceber a competência, essa mediação entre o aqui e o agora (o local de formação) e outros espaços (a sala de aula)? Por outras palavras: quais são as competências, as qualificações, os meios de avaliação que um professor põe em prática? São conhecimentos teóricos bem organizados? Modelos didáticos bem interiorizados? Métodos e truques que resultam? Atributos de carácter e de personalidade? Capacidades globais de adaptação às situações mais diversas e de resolução dos problemas?”

É provável que essa competência passe por todos esses meandros e por muitos outros possíveis para a superação do padrão profissional vigente nesses cursos e, por extensão, nas, pode-se dizer, práticas artesanais de P.E.s. Mas todos eles precisariam ser reconstruídos cognitivamente pelo professor(ando) para que consiga delinear uma trajetória docente pessoal que busque apontar e percorrer caminhos de compreensão, entender exceções, criar alternativas para dominar e ultrapassar processos intra-escolares que concorrem ao fracasso escolar³³⁵ e seja, sobretudo, auto-desafiadora no sentido de alavancar transformações nas interações pedagógicas e procurar o que Freire (1988) sublinha como o inédito viável.

Do modo como foram apontadas, poder-se-ia propor relações mútuas de implicação entre as proposições-possibilitantes trazidas ao debate:

p.p.3 - A construção de possibilidades pedagógicas requer a apropriação conceitual do pensar-fazer



p.p. 2 – A significação, estruturação e tematização dos conhecimentos e de suas relações com as práxis interferem no planeamento, organização e desenvolvimento das aulas.

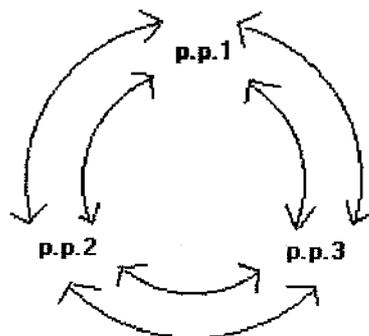


p.p. 1 – A construção cognitiva pressupõe experimentação propiciada por intervenções problematizadoras

pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a autonomia e a responsabilidade individuais e coletivas.

³³⁵ Ver Damiani (1999)

Ou, quando as relações de implicação dessa geração de p.p.s são articuladas, pode-se configurar o seguinte esquema:



Uma vez explicitadas as argumentações sobre cada uma das p.p.s construídas no processo de projeção de perspectivas de trabalho pedagógico, reprisadas no esquema que representa suas implicações à luz de um novo patamar de compreensão, pode-se vislumbrar um cenário epistemológico que solicita um novo paradigma educacional.

Tendo em vista a complexidade que as condições examinadas descortinam, pode-se, por fim, questionar: até que ponto convém que o estágio supervisionado ocorra somente ao final do curso de formação de professores? Neste caso, que espaços e tempos pedagógicos são oportunizados ao professorando para refletir sobre seu pensar-fazer, tematizar processos experimentados e conhecimentos construídos, contextualizando-os, relacionando-os e os inserindo no seu processo formativo e nas suas práxis, problematizando as situações de intervenções pedagógicas que propõe, discutindo e construindo possibilidades? Como lhe propiciar condições, no seu processo de aprendizagem que também ocorre ao longo de seu estágio, para sanar suas possíveis dificuldades?³³⁶ Como, em relações *co-operativas* passíveis à

³³⁶ Analisando a clientela que aflui aos Cursos na modalidade Normal, Alverga (1990) diz, e minhas experiências o comprovam, que grande parte dos alunos provém de escolas públicas de primeiro grau que também enfrentam problemas quanto à qualidade de ensino. Muitos desses alunos, que pretendem ser professores, têm dificuldades na escrita, na leitura, na ortografia, na expressão oral, na matemática e nas demais áreas de conhecimento (seus históricos escolares, comumente, o demonstram). Com dificuldades, sobretudo, nas habilidades de pensar e de resolver problemas, o domínio de conteúdos com conotações sociais fica prejudicado, obstaculizando o conhecimento e o questionamento. A autora destaca, ainda, que as condições de muitos candidatos a esses cursos passa por problemas sociais como a baixa qualidade de vida e de saúde [e de exercício de sua cidadania].

pluralidade de olhares, favorecer-lhe pensar sob a perspectiva do(s) outro(s), conceber um certo distanciamento crítico do seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para que se compreenda como construtor de seu trabalho docente? Se o estágio desenvolve-se no (ponto) final do curso, as chances de que tais (re)construções ocorram são mínimas.

Propostas de alteração do atual modelo de estágio têm sido aventadas: algumas nos meios acadêmicos, distantes da realidade das escolas que oferecem tais cursos; outras, no interior da situação problematizada. E há também aquelas que sequer são debatidas, mas cunhadas na legislação que prepondera, imperativamente, sobre as demais propostas.

No que tange essas determinações legais, Almeida (1993), objetivando verificar se as inovações introduzidas pelas legislações sobre formação de professores em nível de ensino médio encontraram ressonância no pensamento pedagógico dos educadores relativa à formação prática dos professorandos e, ainda, averiguar se as alterações oriundas das mudanças legais conduziram os educadores à reelaboração de concepções herdadas de períodos anteriores, produzindo alteração na produção teórico-prática, pôde deduzir através de dados levantados que o papel da prática de ensino no estágio supervisionado continua reservado à aplicação especialmente da produção científica e de teorias pedagógicas que, não raro, descompatibiliza-se com aquilo que é desenvolvido durante os cursos. Isso porque, segundo a autora, geralmente esses primam por oferecer *“um elenco de disciplinas teóricas desvinculadas do universo concreto da grande maioria da população e uma formação prática que ignora a realidade não só da educação como da situação sócio-econômica do País.”* (1993, p. 4) Assim, a prática de ensino se manteve, de

Por que esses alunos com dificuldades nas categorias do cognitivo e do econômico procuram o magistério? Uma hipótese bem plausível, confirmada nas falas de minhas (ex)alunas, é de que o magistério representa um curso fácil, de curta duração e que confere uma profissionalização cujo mercado de trabalho ainda comporta. Há que se considerar que o professorando que frequenta curso na modalidade Normal já concluiu o ensino fundamental, mas não, necessariamente a educação básica (pois esta, segundo a nova L.D.B., envolve os ensinos fundamental e médio). Isso ocorre porque a maioria dos professorandos cursa o ensino médio diluído nesse curso profissional. Interessa ressaltar, também, que existe um grande contingente de adolescentes e de adultos que realizou cursos supletivos que frequenta cursos na modalidade Normal. Tais cursos acabam, concomitantemente, desenvolvendo uma educação formativa do profissional adolescente e professor. É possível admitir, frente à essa realidade, que esses professorandos despreparados para o ensino fundamental vêm contribuindo, em parte, para o seu fracasso.

modo geral, inalterada nos últimos cem anos a não ser pelo aumento de carga horária e tímidas intervenções dos órgãos oficiais em relação a seus níveis de realização, o que resultou em inópias condições para se adaptar às necessidades da nova clientela da escola pública, bem como para construir possibilidades que trouxessem o professorando, como sujeito de suas aprendizagens, para dentro de seu processo formativo.

Tendo em conta que a apropriação de técnicas e a docência ao treinamento têm se revelado ineficazes sob o ponto de vista da prática pedagógica (e essa premissa não consegue ser desmentida pelos dados da realidade analisada), os autores de propostas pertinentes a esse tema não são unânimes quanto à necessidade de realização de estágio, chegando mesmo a cogitar a sua retirada, como componente obrigatório, do curso de formação de professores no ensino médio.

Essas interpretações viesadas por interesses que inclinam as tendências a cair nos extremos de aumentar a carga horária ou eliminar o estágio supervisionado da base curricular parecem não ser capazes de suportar e certificar uma formação adequada ao presente momento histórico. Quanto à primeira opção, pode-se referir que a prática de ensino já ocupa, como replica Almeida (1993), um grande espaço na organização dos cursos, pois, desde seus primeiros períodos, os alunos são preparados para a aprendizagem dos instrumentos de registro (planos de aula) para a docência supervisionada, fazendo com que o estágio sustente relações estreitas (inclusive na base curricular) com as didáticas. No que diz respeito à segunda alternativa, é prudente considerar que o estágio pode corresponder, como aponta Almeida (1995), a uma via (talvez a única) de acesso à aproximação com a realidade e em oportunidade para o professorando conhecer e refletir sobre seu campo de trabalho a partir de uma situação concreta, o que pode ser o embrião para possíveis transformações do ensino.

Sem a intenção de dirimir controvérsias e efetuar um refinamento dos modos de análise dessa questão, penso que a prática de ensino em estágio supervisionado, segundo a proposta enunciada nesta tese (no item IV.1.2), demandaria que fosse realizada pelo menos um semestre antes do término do curso e, concomitantemente, a

seminários de orientação³³⁷ onde, mediante processos *co-operativos*, fossem possibilitadas às P.E.s condições para o desenvolvimento de sua autonomia docente, haja vista que é no processo desta construção sócio-cognitiva por excelência - no qual as ações pedagógicas podem, como inspira Kramer (1998), ser tomadas como fluxos permanentes capazes de fugir ao dogma e ao preconceito -, que elas podem ir organizando os tipos de planejamento e de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de seus alunos, construindo uma postura educativa para além do curso e, por que não, elaborando uma espécie de reconciliação entre a ex-aluna e a futura professora³³⁸ no seu estado de professoranda, conjugando as três personagens em um sujeito aberto às possibilidades do aprender.

Para concluir, importa dizer que o esforço de construção de um projeto pedagógico integrado à realidade dos cursos na modalidade Normal só pode concretizar-se, do meu ponto de vista, quando se consegue dialetizar, no campo da educação, domínios de conhecimento da história, filosofia, psicologia e sociologia. Foi preocupação desta tese encarar a realidade educacional como um todo, contextualizando a Epistemologia Genética em relação ao problema enfocado ao ensaiar a sua articulação com as dimensões histórica, filosófica, psicológica e social, implicadas na formação do educador. E talvez a educação formativa de cursos na modalidade Normal e das séries iniciais do ensino fundamental dê sinais de transformação quando

a epistemologia construtivista junto a outras ciências engenharem uma educação para as possibilidades, presentes no conjunto dinâmico das interações educativas, até mesmo na lúdica ciranda entre professora e crianças.

Os processos pedagógicos poderão enveredar, então, à abertura a construções possíveis....

³³⁷ Ver Mendes & Steyer (1998) conforme referências bibliográficas

³³⁸ Ver Monaco (1999)

ANEXO 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORANDAS-ESTAGIÁRIAS

relativo à metodologia, ou seja, aos procedimentos ou estratégias adotados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças

- Observar:

1)

- se na relação professoranda-estagiária-alunos em sala de aula evidenciam-se os seguintes indicadores:

- respeito às indagações e reflexões da criança
- espaço para construção
- trabalho cooperativo (co-operação em grupos)
- desenvolvimento da autonomia:
 - iniciativa
 - tomada de decisões e posições;

2)

- se os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são trabalhados na perspectiva da construção cognitiva e do desenvolvimento de possíveis;

3)

- se e como a professoranda-estagiária trabalha pedagogicamente com os processos de pensamento das crianças a partir dos conteúdos curriculares desenvolvidos, no que tange:

- perguntas
- relações com as realidades
- resolução de conflitos cognitivos
- proposições à reflexões críticas

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (EM TÓPICOS)

HISTÓRIA DO ALUNO:

- MOTIVAÇÃO PARA O CURSO

- Quais os motivos que lhe levaram a procurar este curso?
- O que este curso está representando para você?

- INSERÇÃO DE INTERESSES:

- Você pretende ser professora?
- Por quê?

CURSO:

- O que você acha do curso na modalidade Normal que está fazendo?
- Como você vê o currículo desse curso?
- Como você vê os modos como os professores desenvolvem suas aulas nesse curso?
- Você acha que tem espaço nesse curso para expor suas dúvidas e expressar seus pensamentos e sentimentos?
- Com o que você está aprendendo, você se sente segura para ser professora?
- Qual é a avaliação que você faz da relação entre o curso e o estágio?
- Você proporia alguma mudança para o curso? Qual(is)?

QUESTÕES CONCERNENTES A SEU PLANEJAMENTO E À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

- 1- Como você planeja as suas aulas?
- 2- Qual é, do seu ponto de vista, a função do plano de aula?
- 3- No que se refere aos planos de aula, você considera que a maior dificuldade está na sua elaboração, na sua execução ou no relacionamento entre a estagiária e as crianças?
- 4- Por que você está trabalhando em sala de aula com esses conteúdos?
- 5- O que você objetiva que seus alunos aprendam mediante esses conteúdos?
 - Qual é o propósito dessa atividade?
 - Esse objetivo tem relação com outra disciplina?
- 6 - O que os alunos precisam fazer para compreender esses conteúdos?
- 7- Como os alunos precisam pensar para compreender esses conteúdos?
- 8 - Existe alguma relação entre os conteúdos propostos nesse plano de aula? Se existir, qual seria?
- 9 - Como os alunos precisam pensar para compreender essa relação?
- 10 - Que relação você estabelece entre o seu plano de aula e a aula efetivamente desenvolvida?

ANEXO 3

**EXEMPLARES DE PLANOS DE AULA
submetidos à análise**

Estudo Social

Serviços Públicos do Bairro NN.

Identificar os principais serviços públicos

Opinões do Grul, 15 de maio de 1998.

Sexta - feira

A professora iniciou a aula questionando os alunos: - Hoje aprenderemos uma matéria e ninguém me tira para apresentá-la do que a nossa amiga Gláucia, vamos lá?

- Oi, pessoal!

- Como vão vocês?

- Eu estava com saudades

- E vocês?

- Hoje falei a vocês sobre alguns serviços que existem nos bairros onde moramos, vamos lá?

- Nos bairros existem alguns serviços chamados públicos, pois são oferecidos pelo governo à população

- O governo da cidade é responsável pelos serviços públicos. Ele contrata funcionários para fazer esses serviços

- Agora falei a vocês, quais os principais serviços públicos

- Água de água e esgoto, energia elétrica, telefone, iluminação, conservação e limpeza, calçamento de ruas, policiamento, coleta de lixo.

- Na cidade também existem hospitais, escolas, clubes; bibliotecas, parques, postos de saúde e correios.

- Meu mãe em um bairro aqui perto onde há alguns serviços públicos, quase todos, parte de saúde, telefone, energia elétrica, água e esgoto, calçamento, policiamento, coleta de lixo, escolas.

- Com alguns bairros não há quem queira pagar por esses serviços que são pagos por mês, ao comprar uma lata, ir ao cinema, por times que pa-

para uma parte, deve distribuir, vai para o governo, para que ele invista em serviços públicos.

- Diante os dados, quem mora em um bairro que tenha todos os serviços oferecidos à população

- Então agora leremos o texto página 23 do livro de Estudos Sociais e após fazemos os exercícios página 43, vamos lá?

O exercício e o texto se encontram na página 41 e 42, de um Diário.

Após a pesquisa, fará a correção dos exercícios no quadro. Sobre isso, questionará:

- Agora que vocês já sabem o que são serviços públicos, que serviço você acha que está faltando no seu bairro que é importante?

- Então cada um vai receber uma folha e deverá escrever um pequeno texto falando de algum serviço que gostaria que tivesse em seu bairro e por que você acha que ele é importante, vamos lá?

A professora distribuirá folhas para os alunos fazerem a atividade.

Durante a realização, circulará entre os alunos trocando ideias, solucionando dúvidas e relatando experiências comuns a todos.

Após término da atividade, a professora recolherá as folhas. Sobre isso, os alunos vão para o pátio.

Será executado o plano de dia 13 de maio que se encontra na página 29 do diário.

Após retornarem, a professora questionará:

- Nós falamos muito aqui sobre o seu bairro, não é?

Português

Competência NF

elaborar uma composição.

Educação Infantil

Jogos Misterios Re-creativos

Religião

ninguém vive sozinho.

Reconhecer a importância da família, como

gosto e vizinhos

- Vivemos constantemente em contato com várias pessoas na nossa família, nossos amigos e em nossas lojas com os nossos vizinhos.

- Mas, vocês já imaginaram morando num planeta deserto?

- Vocês seriam os donos de tudo mas não poderiam viver bem viver sozinho?

- Onde estaria o vizinho, os amigos? com quem você iria aprender, brincar, conversar?

- Como haveria atividades funcionais para você trabalhar?

- De onde viria a comida?

- Que mais iria fazer falta?

- Uéhem, qualquer coisa que vocês estejam usando neste momento: tênis, lápis, roupa, cadeira.

- Quanto gente teria que trabalhar para vocês poderem usar essas roupas?

- Quem já não ouviu alguém dizer que não precisa de ninguém, que se quer viver sozinho?

- Vocês acham que podemos viver sozinho?

- Alguém pode fazer tudo sozinho? Seríamos sempre um dos outros, não é?

- Nós podemos melhorar a vida de muita gente, a nossa da amizade, vocês não acham?

- Todos somos uma grande família, devemos nos respeitar todos e dar amor, ajuda e carinho a todos, para que nunca mais fiquemos.

- Você acha que vocês acham algum assunto?

A primeira aula é a epígrafe de todos, após a aula.

- Agora fiquem discutindo de nós com as pessoas que

Discussions

na cidade, como lá?

Após a primeira passará o tema no quadro:

Tema:

1) Resposta:

a) Qual ou quais os serviços públicos que existem em seu bairro?
Pessoal.

b) Que serviços públicos você acha que deveria haver em seu bairro? Por quê?
Pessoal.

c) Quem é responsável pelos serviços públicos?
O governo é responsável pelos serviços públicos.

2) Classifique como nome próprio e comum:

Paula: próprio

lêces: comum

telefone: comum

Eduardo: próprio

vilégio: comum

bas Arnaldo: próprio

Observações

Bibliografia: - Du teste de Estudos Sociais
Panoz Vêlia
Gilvoni Zemde

Editora Nacional, 1997. São Paulo (SP)
- Baden de Didática da Religião, 1997. Pref. Dioc.

Avaliação: A aula foi um pouco tumultuada, pois acabamos uma revista inesperada. O lês gostaram da presença do mascote, estavam com saudade

Educação Física Jogos Matemáticos Ricar

Preparar jogos que não voltem espaço-temporal. Aqui com lealdade. Aplicar os conhecimentos adquiridos na realização de serviços públicos.

Variações do Gu', 18 de maio de 1998
Segunda-feira

A professora iniciou a aula questionando os alunos:
- Vocês lembram o que são serviços públicos?
- Para realizar esses serviços o governo contrata os profissionais.
- Que trabalham em várias funções, não é?
- Como por exemplo, o carteiro, o bombeiro e o policial.
- Esses profissionais tem que se preparar para realizar as suas atividades.
- Alguns alunos entraram no pique dos profissionais, como lá.

Aquecimento:

1 F - Alunos dispersos no pátio. Um aluno resolve pegar o

2 - Ao sinal da professora, o aluno jogou para cima e todos tentaram pegar as bolinhas. O colega que pegou deu a ajuda e pegou o

2 F - Alunos dispersos em duas colunas. À frente de cada coluna, a certa distância, duas garrafas, com um espaço entre elas de aproximadamente dois

Disciplina conteúdo

Objetivos:

Desenvolvimento:

Observação: A aula de ed. física não foi aplicada no pátio.

Bibliografia: parte de ed. física de 1996, profa Sandra e polígrafo da profa Maria de Fátima / De Olho no Futuro de Bárbara Garcia, Márcia Casqueira e Maria Almeida / Cascas e Nesse Município de Juliana Bonet e Márcia Angeli / Mundo Mágico 3 de Mariana Andrade e Luciana Moraes

Avaliação: A aula transcorreu normalmente, as crianças trabalharam bastante. Dei muita ênfase na leitura individual e coletiva, pois precisam bastante.

Casas de Sul, 28 de maio de 1998.
Quinta-feira

ciências

O corpo humano
(NN)

Reconhecer o corpo humano.

A professora iniciará a aula com um diálogo:

A casa onde moramos tem teto, paredes, mas ela não ficaria de pé se não tivesse pilares, vigas e alicerces.

Nós conseguimos enfiar os alicerces da casa? RA.
- Não.

Disciplina

Disciplina

Desenvolvimento:

Nosso corpo e' assim também, só fica
mes de pé graças aos nossos ossos e muscu-
los, que funcionam como nossos alicerces.

Podemos montar um esqueleto? R1

A seguir, a professora dará um quela
cabeças de esqueleto.

Após, a professora falará:

Devemos cuidar do nosso corpo,
e principalmente da nossa coluna verte-
bral, com uma postura correta ao andar,
sentar, dormir, escrever.

O nosso corpo é dividido em 3 par-
tes: cabeça, tronco e membros superiores e
inferiores.

O conjunto de ossos chama-se esque-
leto.

A professora mostrará a figura de um
esqueleto humano e falará:

- O nosso esqueleto possui 206 ossos.

Os ossos joelhos e cotovelos, dedos
são articulações que funcionam como as
dobradiças de uma porta.

Podemos conhecer um pouco mais do nosso
corpo?

A professora distribuirá folha mimeogra-
fada com o texto, e seguirá os passos da li-
tura, em anexo.

Leitura e interpretação. Ler e interpretar corretamente o texto.
(N.F)

A seguir, a professora passará atividades no quadro:

1- complete:

a) O corpo humano é feito de ossos e seu conjunto chama-se esqueleto.

b) O corpo humano está dividido em:
1. cabeça
2. tronco
3. membros

c) Os membros estão divididos em: membros superiores que são os braços e membros inferiores que são as pernas.

2- No espaço abaixo, cole a figura da face de uma pessoa.



O corpo Humano

O HOMEM E O SEU CORPO.

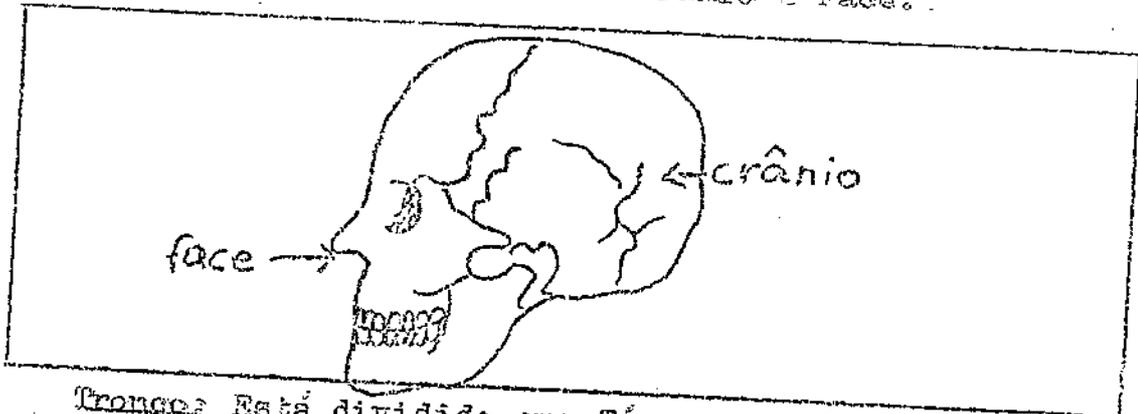
O homem é vertebrado, isto é, possui coluna vertebral, possui ossos.

O conjunto de ossos do nosso corpo forma o esqueleto.

O corpo humano está dividido em :

CABEÇA - TRONCO - MEMBROS

Cabeça: Está dividida em : Crânio e Face.



Tronco: Está dividido em: Tórax e Abdômen.

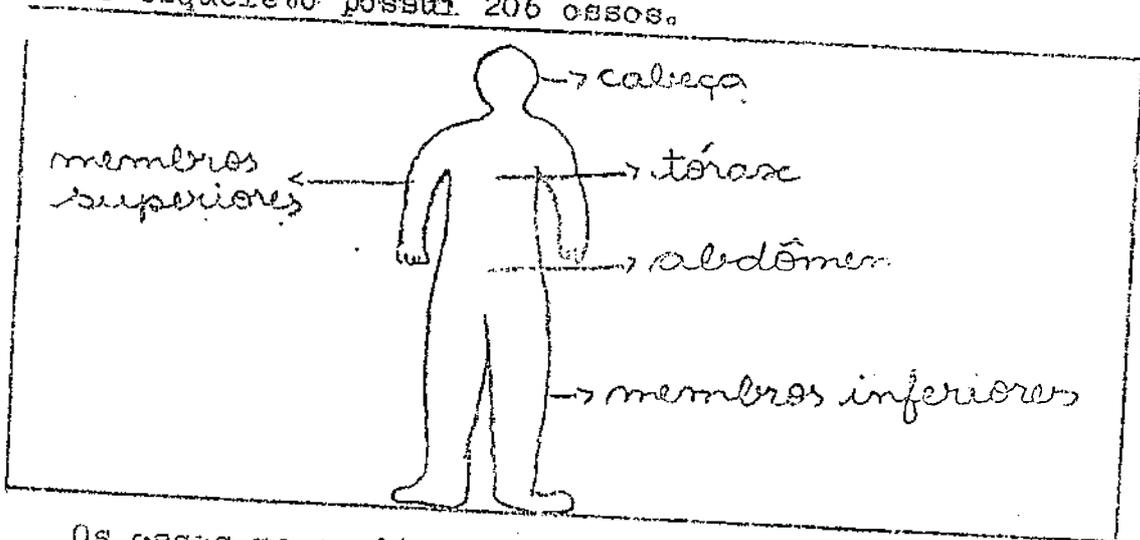
Membros: São os braços e as pernas.

Os braços são os membros superiores.

As pernas são os membros inferiores.

O maior osso do corpo é o fêmur.

O esqueleto possui 206 ossos.



Os ossos necessitam de duas substâncias : o cálcio e o fósforo, que os torna duros e fortes.

Você sabe o que acontece quando os ossos não têm resistência ? Eles podem sofrer fraturas, isto é, quebrar.

Nesses casos, a região quebrada deve permanecer imóvel, para que o osso possa soldar.

Educação Musical

leuzinho

Cantar corretamente a música

Demonstrar interesse e participação.

Desenvolvimento:

A professora falará:

O nosso corpo pode nos levar a muitos lugares. Podemos correr, pular, jogar, dançar.

Mas tem um lugar que o nosso corpo não pode ir.

Um lugar muito especial, que só o espírito e a imaginação podem entrar. E nós, como temos muita imaginação, iremos também.

Fechem os olhos e imaginem um lugar fofo como algodão.

Qual é o lugar? RA.

Possam ajudá-los? RA.

O céu.

A seguir, a professora distribuirá uma folha mimeografada com a música, e entregará os passes para a educação musical, em anexo.

e falará:

Vamos cantar uma música muito linda, que fala como entrar no céu?

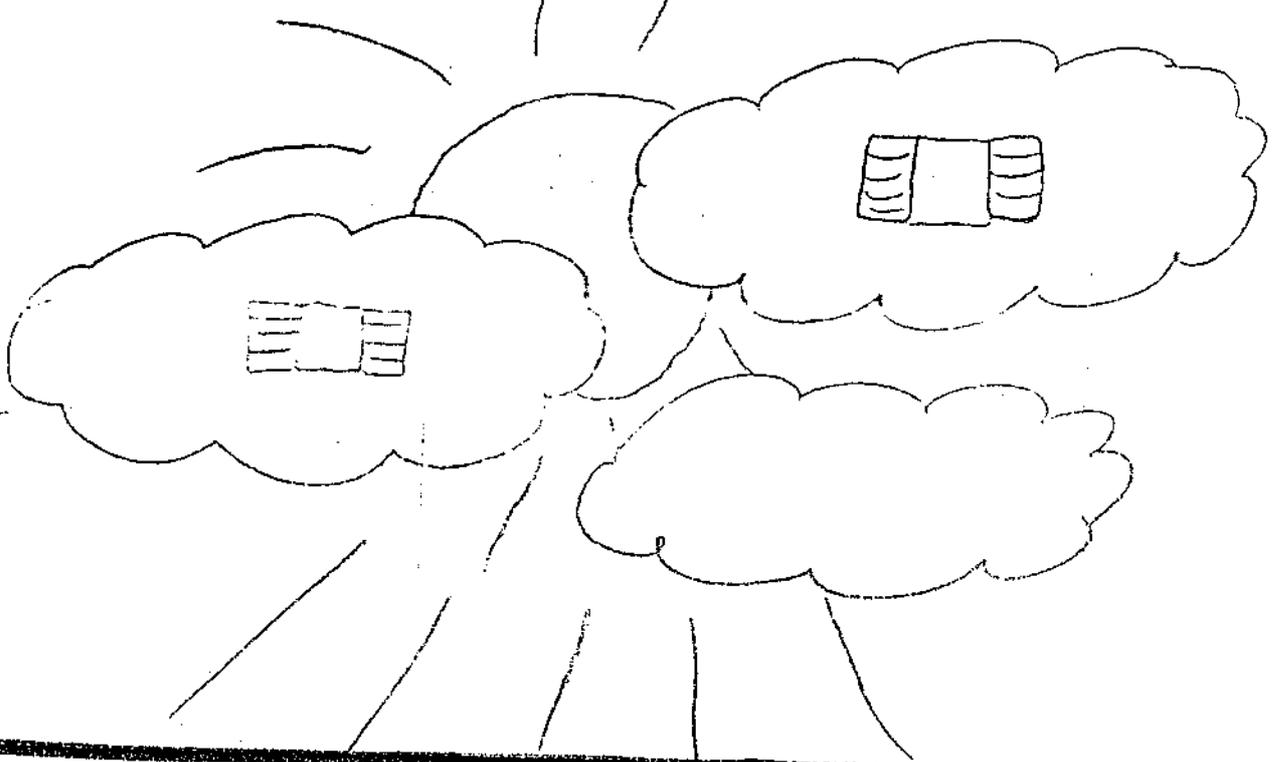
CEUZINHO

Se você quiser
Se você quiser
Ter um ceuzinho
Ter um ceuzinho
Não precisa ir longe
Não precisa ir longe
É neste cantinho
É neste cantinho
Se você quiser
Ter um ceuzinho
Não precisa ir longe
É neste cantinho
Aili aillou, aili aillou

Não adianta pro céu
Não adianta pro céu
Um bom dinheirão
Um bom dinheirão
É preciso ter
É preciso ter
Um bom coração
Um bom coração
Não adianta pro céu
Um bom dinheirão
É preciso ter
Um bom coração
Aili aillou, aili aillou

Não adianta pro céu
Não adianta pro céu
A taça mundial
A taça mundial
Nem precisa ser
Nem precisa ser
Miss universal
Miss universal
Não adianta pro céu
A taça mundial
Nem precisa ser
Miss universal
Aili aillou, aili aillou

Se você no céu
Se voce no céu
Conseguir chegar
Conseguir chegar
Abra a janelhinha
Abra a janelhinha
Pra eu poder entrar
Pra eu poder entrar
Se você no céu
Conseguir chegar
Abra a janelhinha
Pra eu também entrar
Aili aillou, aili aillou



Desenvolvimento:

Fixação: A professora dividirá a turma em duas equipes: A e B.

Equipe A começará a cantar

Equipe B responderá

Todos: cantarão o refrão.

Português

Sílabas

Mais forte

(N-N)

Reconhecer a sílaba

mais forte da palavra.

A professora falará:

Com o nosso corpo podemos correr e pular, entre outras coisas, podemos caminhar levemente ou mais forte.

Imaginemos caminhar na areia, onde ficam as impressões dos nossos pés, se caminhardes com mais força, vai afundar mais a impressão. E assim também com as palavras.

Dentro da palavra há várias sílabas, uma delas é sempre a mais forte.

A professora mostrará algumas fichas com as seguintes palavras:

ossos	esqueleto	corpo
-------	-----------	-------

membros	humano
---------	--------

Vamos ler cada ficha? RA.

Osses. Qual é a sílaba que pronunciamos mais forte? RA.

Os

esqueleto. Qual é a sílaba mais forte? RA.

juventude

Desmembramentos

le
corpo - cor
Membros - Mem
Humano - ma

A professora falará:

Nas palavras acentuadas, a sílaba mais forte é aquela que leva acento.

Ex: passare caminhão

Após, a professora passará atividades no quadro:

3. Separe as palavras em sílabas e circule a mais forte:

ossos - os - sos
esqueleto - es - que - le - to
vida - vi - da
músculos - mu - scu - los
força - for - ça
amigo - am - i - go
caminhão - ca - mi - nhão
esportes - es - por - tes
aluno - al - u - no
escola - es - co - la
férias - fer - ias
dívida - di - ví - da
coração - cor - a - ção

Impressão de l exercitar a grafia r ou rr.
corrieta das pala -

4. Complete com r ou rr:

Exercícios

Desenvolvimento:

mas usando π ou μ .

a : ia

ca : eta

a : anha

ca : inha

ma : ia

ca : etiva

ma : eta

ca : scinha

mu : alha

ma : eco

Matemática

Cálculos

Exercitar cálculos

(4 operações)

envolvendo as quatro

(W.F)

operações.

A professora fará uma brincadeira:

O esqueleto é formado por muitos ossos.

3ªmes calcular todos eles? RA

Peguem 6 centenas e diminua 1 centena.

O resultado divida por 5. Em seguida, multiplique por 2. Acrescente 6 unidades.

De quantos ossos o esqueleto é formado? 206 ossos.

É isso aí!

3ªmes mostraram que são ótimos em cálculos, vamos fazer mais alguns?

A professora passará atividades no quadro.

5 Relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

(1) $894 \times 6 =$

(1) 2.079

(2) $1.321 \times 4 =$

(3) 493

(3) $1.479 \div 3 =$

(2) 4.178

(4) $5015 \div 5 =$

(7) 6.253

(5) $1.241 + 5.394 =$

(4) 1.003

(6) $5.324 - 3.245 =$

(5) 6635

(7) $2.179 + 1.999 =$

(2) 5.284

(8) $8.574 - 2.321 =$

(1) 5.364

quiltos:

Observamentos:

Tema de base

Procure em jornais ou revistas 10 palavras, separe-as em sílabas e circule a mais forte:

Responda:

1 - Quais são os membros inferiores? Pernas

2 - O que eles podem fazer? Caminhar, correr, saltar...

3 - Quais são os ossos da cabeça? Crânio

4 - Qual é o maior osso do corpo humano? Fêmur.

Observação:

O quebra-cabeças do esqueleto humano.

Desempenhimentos:

a aula de ed. musical não foi aplicada, será aplicada em outra oportunidade

Bibliografia: Dia-a-Dia do professor de Jyru-za Pinto e Regina Lairra / pasta de educação musical, 3º magistério, professora Tania / Atividades de comunicações de Hermínia Sar- gentim e Maria Nélia Fernandes / O Real do bem-estar de Jyruza Rodrigues e Regina Nélia Villaca /

Avaliação: A aula foi boa as crianças se em- volveram bastante com o quebra-cabeças e o tema era de agrado: O corpo humano.

bascoias do sul, 29 de maio de 1998
sexta-feira

biências O corpo humano (N.F) caracterizar o corpo humano.

A professora iniciará a aula com um diálogo:
O que é preciso para nós praticar- mos esportes? RA.
Uma boa saúde, é claro.
Mas, além de uma boa saúde, pre- cizamos que os nossos ossos e músculos estejam bem fortes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

AEBLE, Hans. **Didática psicológica**: aplicação didática da psicologia de Jean Piaget. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971

ALBUQUERQUE, Célia Maria Porto. **Validação de um texto programado para orientar o uso da ficha de sondagem de aptidões pelo professor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977

ALMANAQUE ABRIL, Porto Alegre, 1995, p. 150-153

_____. Porto Alegre, 1996, p. 22, 36, 65

_____. Porto Alegre, 1997, p. 199

ALMEIDA, Maria de Lurdes; GUIMARÃES, Maria Helena Fiuza. **Considerações sobre a prática de ensino**: curso de habilitação de professores para o magistério de primeiro grau a nível de segundo grau. Belo Horizonte: MEC, Departamento de Ensino Fundamental, 1975. *Mimeo*

ALMEIDA, Cybele Crossetti. **O magistério feminino laico no século XIX**: uma abordagem histórico-filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991 a

ALMEIDA, Jane Soares de. **Formação de professores do primeiro grau**: a prática de ensino em questão. São Carlos: UFSC, 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1991 b

_____. Prática de ensino na formação de professores: as concepções pedagógicas nas últimas duas décadas (1970-1990). **Tecnologia Educacional**, v. 22, n. 112, mai/jun. 1993

_____. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 22-31, mai/ 1995

ALMEIDA, Maria M de Lima. O professor e a capacitação. **Criança: Revista do Professor e Educação Infantil**, Brasília, n. 25, p. 18, 1993

ALVERGA, Naide Ribeiro de. Escola normal: o que a experiência profissional tem a dizer. **Contexto e Educação**, v. 5, n. 17, jan./mar 1990

AMARO, Lúcia Elena Matos. O Construtivismo em textos de ZH: um exercício de análise. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Porto Alegre, v. 6, n. 17, mar./abr 1998, p. 81-88

ANCHANTE, Cesar E. Os laços estruturantes no projeto das vanguardas pedagógicas. **Formação do Alfabetizador**: lições de um processo, SMED, 1992, p. 39-44

ARELARO, Lizete Regina Gomes. **A (ex)tensão do ensino básico no Brasil**: o avesso de um direito democrático, São Paulo: USP, 1988. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1988

ARENA, Dagoberto Buin. Do instrutor ao alfabetizador/leiturizador: o caminho histórico e o horizonte possível. In: ANPED, 15ª Reunião Anual, 1992, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1992. Disquete

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**, v. 1. São Paulo: UNESP, 1996

ASSIS, O Z. M. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. Campinas: Unicamp, 1976. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1976

AVILA, Ivany Souza. Da possibilidade de contrapor sucesso a fracasso em alfabetização à compreensão do processo de formação de professores alfabetizadores: recortes de um estudo de caso. In: ANPED, 15ª Reunião Anual, 1992, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1992. Disquete

AXT, Margarete. **O debate Chomsky-Piaget revisitado: uma evidência em favor do construtivismo: a análise microgenética da produção e da compreensão de orações relativas por sujeitos acima de cinco anos.** Porto Alegre: PUC/RS, 1994. 554 f. Tese (Doutorado): Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras e Artes. Curso de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 1994.

_____. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. **Jornal da Alfabetizadora**, n. 17, 1991, p. 3-7

_____. Estruturação de histórias no computador e desenvolvimento cognitivo. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: 1996, p. 35-53

_____. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. **Educação, Subjetividade & Poder**, Porto Alegre, UFRGS, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998

_____. Estudos cognitivos: mapeando tendências. In: SILVA, Dinorá Fraga da; VIEIRA, Renata (Org.). **Ciências cognitivas em semiótica e comunicação**. São Leopoldo: 1999

_____ & MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 57-80, 1997

_____. Conhecimento, subjetividade e ação docente. In: II Seminário de Pesquisa Educação Região Sul, 1999, Curitiba. **Anais**. UFPR, v. 1, p. 211, 1999 a

_____. Conhecimento, subjetividade e trabalho docente. In: BOMFIM, Elizabeth de Melo (Org.). **Psicologia Social: horizontes contemporâneos**. Belo Horizonte, v. 2, p. 156-163, 1999 b

_____. Narrativas avaliativas como categorias autopoieticas do conhecimento. **Revista de Ciências Humanas**, UFSC, v. Espec., p. 21-42, 1999 c

_____ & FAGUNDES, Léa da Cruz. Educação à distância via Internet: buscando indicadores de qualidade para a avaliação. In: MORAES, Vera Regina (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: EDURGS, 1996, p. 129-148

BACELAR, Inalda Vieira. **Educação para todos: a prática e o discurso**. Recife: UFP, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1988

BALZAN, Nilton Cesar. Formação de professores. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados – PUC - SP**, 1995

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros. **ANDE**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 42-45, 1981

BARROSO, FILHO, Geraldo. Pedagogia da qualidade total: a negação da história. **Estudos e Documentos**, n. 35. Anais do II Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1996

BASTOS, Maria Helena; COLLA, Anamaria L. Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência. In: ANPEd, 17^a Reunião Anual, 1994, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1994. Disquete e Texto digitado

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e P. Freire. São Paulo: USP, 1984. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1984

_____. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1994

_____. **Parecer sobre a proposta de tese De aluno a professor: o caminho epistemológico trilhado na formação em magistério** de Tania Scuro Mendes, abril 1998. Texto digitado

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. **Revista de Educação AEC**, v. 12, n. 48, p. 49-60, 1983

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Avaliação de habilidades de alunas concluintes do curso de segundo grau de formação de professores no estado de São Paulo**. São Paulo: PUC, 1976. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1976

BLAZUS, Maria Cristina Villanova & AXT, Margarete. Avaliando uma proposta de trabalho modular no ciberespaço: análise e possibilidades. **Informática na Educação; Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p 75-82, 1998

BIRGIN, Alejandra. Nuevas Regulaciones del Trabajo docente. In: ANPEd, 21^a Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1998. Disquete

BONITATIBUS, Suely Grant. O ensino médio: expansão e qualidade. In: CUNHA, Célio et alii. **Ensino médio como educação básica**. Campinas: Papyrus, 1991

BORGES, Cecília Maria F. Formação de professores: a construção do saber docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. Espec., p. 21-24, 1994

BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisas**, v. 40, p. 54-57, 1982

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Formação de professores a nível de segundo grau**. Brasília, 1973 (série ensino fundamental)

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394/96 - de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEF, 1997

BRAULT, Michel. **A formação do professor para a educação básica: perspectiva**. Brasília: MEC / UNESCO, 1994, 66 p.

BRZEZINSKI, Iria. Perplexidades na formação de profissionais da educação frente à L.D.B. 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo. In: ANPEd, 20ª Reunião Anual, 1997, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1997. Disquete

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a subjetividade e a questão das representações. In: ANPEd, 20ª Reunião Anual, 1997, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1997. Disquete

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Formação de professores de 1ª a 4ª série. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Tempo da Escola. Tempo da Sociedade - UNESP. **Anais**. Águas de São Pedro, 22 a 26 de maio de 1994

CÂMARA, Cristina; ABREU, Alice Rangel de Paiva; ABRAMO, Luís. **Gênero, trabalho e cidadania nos anos 90**: contribuições para atualizar o referencial teórico. Gênero e Trabalho na Sociologia Latino-Americana. São Paulo: ALAST / Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo, 1998 (Série II – Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho)

CAMPOS, Maria Christina S Souza. O papel do professor na sociedade moderna. **Educação Brasileira**, v. 5, n. 10, p. 57-77, 1983

_____. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 72, p. 15-16, fev./1990

CANDAUI, Vera Maria. Educação intercultural e didática. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999. Minicurso oferecido

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989

CARRER, Andrea. A formação do professor: um estudo sobre a construção do conhecimento do professor sobre o ensino. **Estudos e Documentos**, n. 34, Anais do II Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1995

CARVALHO, Luísa Aleves de. **Germes de uma prática pedagógica competente com crianças de camada popular**. Rio de Janeiro: PUC, 1986. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1986

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena S. Formação de práxis político-pedagógica do professor: relato de uma experiência de produção coletiva do conhecimento. In: ANPEd, 16ª Reunião Anual, 1993, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1993. Disquete

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. (Org.) **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1998

CASTORINA, J. A. e Colab. **Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

_____. Diálogo Piaget Vygotsky: aprendizagem de interação social. **Dois Pontos**, v. 3, n. 27, jul./ago. 1996, p. 16-21

CASTRO, Amélia A. Domingues de. **Piaget e a didática**. São Paulo: Saraiva, 1974

CATTANI, Airton. **Rede telemática como suporte para a formação/qualificação de trabalhadores da construção civil**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Proposta de Tese (Doutorado) – Informática e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998

_____ & AXT, Margarete. Horizontes possíveis para a informática na formação profissional: informática na formação de trabalhadores. **Informática na Educação, Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 89-97, 1999

CENAFOR, Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico. **A escola normal hoje?** São Paulo, 1984

CHAKUR, Celene Ribeiro de Sá Leite. Prática docente: construindo o processo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BERNARDO, Maristela Veloso Campos. **Núcleos de ensino** – UNESP. Um projeto de educação continuada. São Paulo: UNESP, 1996

CHAMLIAN, Helena Coharik. A relação pedagógica e a formação do professor. In: ANPEd, 15ª Reunião Anual, 1992, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1992. Disquete

COLL, Cesar Salvador. **A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar**. Aprendizagem escolar. Construção. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

CONTI, Celso Luis Aparecido. **Da antiga escola normal de São Carlos ao curso de magistério: um estudo do perfil histórico do alunado sob a ótica da classe e do gênero**. São Carlos: USC, 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Carlos, 1995

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995

CRUZ, Antônio Oliveira. **A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica**. Lisboa: Sociculltur, 1978

CURY, Jamil. Prefácio In: MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério do primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político**, 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994

DAMIANI, Magda Floriana. Fracasso escolar no ensino fundamental: da identificação de fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**: programa e resumos: p. 87; 146-7. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp.. São Paulo: SBF Informática, 1999

DAYAN, Sílvia Parrat. Sujeto-objeto-experimentador: estratégias de intervención en situaciones causales. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 6, n. 17, mar./abr. 1998

DICKEL, Adriana. Aliando pesquisa, práxis e produção coletiva: a trajetória de um grupo de professoras-pesquisadoras na luta pela reapropriação do trabalho docente. In: ANPEd, 20ª Reunião Anual, 1997, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1997. Disquete

_____. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador - contribuições para o debate. In: ANPEd, 21ª Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1998. Disquete

DISKIN, Ronaldo. Conceitos espontâneos e formação de professores. **Estudos e Documentos**, n. 34. Anais do II Simpósio de Pesquisa, FEUSP, 1995

DOLLE, Jean-Marie. **De Freud a Piaget**. Paris: Edouard Privat Editeur, 1977

_____. **Au-delà de Freud et Piaget**. Editions Privat, 1987

_____. As oscilações cognitivas. Ensaio de modelização em microgênese. **Educação e Realidade**, v. 19, n. 1, p. 29-46, jan.jun. 1994

DURAN, Marília Claret Geraes et alii. **A direção e a questão pedagógica**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990

ELIAS, Carime Rossi. **O leitor e a tecitura da trama dos sentidos**: um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998

FAGUNDES, Léa da Cruz & AXT, Margarete. Pensar, refletir e produzir a utopia. **Jornal do SINPRO**, Porto Alegre, p. 7, 1997

FEITOSA JÚNIOR, Manoel. **A psicologia educacional na opinião do aluno do curso habilitação para o magistério**. São Paulo: PUC, 1991. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991

FELDENS, Maria das Graças Furtado. **Problemas dos professores do ensino de primeiro grau**: uma investigação exploratória. Porto Alegre: UFRGS; Brasília, INEP, 1980

FERNANDES, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Do currículo como texto prescritivo ao currículo como hipertexto vivido: sobre a força e densidade humana do cotidiano. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

FERREIRA, Jairo. **Comunicação e cognição em meios telemáticos**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Proposta de Tese (Doutorado) – Informática e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999

____ & AXT, Margarete. Hipertexto, discurso e cognição: a construção de conhecimento em ambientes telemáticos. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 1998, Recife. **Anais** (CD-ROM. Trace Disc – Multimídia Ltda. 25 Mb). Recife, 1998

____. Conhecimento tecnológico e sociedade: em busca de referências interpretativas da ação. **Revista Interface**. Comunicação, Saúde e Educação, Fundação Uni, v. 3, n. 5, p. 95-118, 1999

FIGUEIREDO, Odinéia Telles. **Formação do profissional da educação e exigências do mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: PUC, 1974. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1974

FONTANIVE, Nilma Santos. **Um modelo de análise para o sistema de formação de magistério**. Rio de Janeiro: PUC, 1973. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973

FRANCA, Gisela Wajskop et alii **Recursos humanos para a educação: bibliografia sobre a formação de professores**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992

FRANCO, Luís Fernando. Os imigrantes nordestinos e a escola pública paulista: educação e multiculturalismo. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano II. In: GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (Org.) **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995

FREIRE, Olga de Oliveira. **A contribuição da disciplina História e Filosofia da Educação na formação de uma atitude reflexiva no aluno do curso de magistério**. Natal: UFRGN, 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1994

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Quieiroz, 1985

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação e desenvolvimento social:** representações e expectativas de professores de primeiro grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/F.C.C.. São Paulo, 1983

_____. **Bibliografia sobre formação de professores:** versão preliminar. São Paulo, 1985. Mimeo

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988

GAGLIARDI, Erasmo. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sua posição no pensamento pedagógico brasileiro na década de 80. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 1992

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas expectativas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa,** n. 81, p. 70-74, mai. 1992

_____. & MELLO, Guiomar Namó de; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. **Cadernos de Pesquisa,** n. 4, p.1-52, 1972

_____. et alii. Avaliação de programa de treinamento de professores de primeira série – primeiro grau. **Cadernos de Pesquisa,** n.13, p. 15-40, 1975

GEBRAN, Raimundo Abou; GIL, Cecília Maria Caragnolo; NEVES, Vilma Fernandes. Ação pedagógica interdisciplinar no ensino de primeiro grau. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggioni; BERNARDO, Maristela Veloso Campos. **Núcleos de ensino – UNESP.** Um projeto de educação continuada. São Paulo: UNESP, 1996

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990

GÓES, Maria Cecília Rafael de; TUNES, Elisabeth. Psicologia, teoria e pesquisa. **Brasília,** v. 6, n. 1., p 23-36, jan./dez. 1990

GOMES, Joaquim Ferreira. Três modelos de formação de professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia,** v. 25, n.2, p.1-24, 1991

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 1990

GOUVEIA, Aparecida Joly. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quieiroz, 1982

GRILLO, Marlene et alii . Transposição didática: uma prática reflexiva. In: ANPEd, 21ª Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1998. Disquete

GROHS, Glaucia. **A construção sócio-cognitiva da leitura de textos**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997

GROSSI, Esther Pillar. Formação de alfabetizadores: lições de um processo. **Formação do Alfabetizador**: lições de um processo, SMED, 1992, p. 4-6

_____. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano. In.: GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (Orgs.) **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1995

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Formação do profissional de educação no Brasil**: teoria e prática. Rio de Janeiro: PUC, 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977

HERRLEIN, Maria Bernardete Petersen. **Uma lição de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995

HIDALGO CABRERA, Milcíades. Consideraciones sobre la formacion de profesores de educacion basica. **Contexto e Educação**, v. 8, n. 31, p. 73-93, jul./set. 1993

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Pedagogo e educador: formação, de-formação e requalificação nas relações concretas de trabalho. **Cadernos de Educação**, n Especial, p. 25-31, 1994

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985

HORKEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977

JUREMA, Aderbal. **A formação e o treinamento de professores e especialistas do ensino do primeiro grau e a valorização do professor.** Porto Alegre, 1972, mimeo

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1998

KRAUSPENHAR, Roberto. **O estado brasileiro e a política de educação básica: análise da educação do estado – Programa Monhangara.** Brasília: UFB, 1991. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, 1991

LABORIT, Henri. apud NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995

LA TAILLE, Yves de. **Transmissão e construção do conhecimento.** Secretaria do Estado da Educação/CENP. A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico. São Paulo: S.E./CENP, 1990

____; DANTAS, Heloísa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Mesa redonda: três perguntas a vigotskyanos, wallonianos e piagetianos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p.57-64, fev. 1991

LENHARD, Rudolf; MELLO, Guiomar Namó de. A qualidade do ensino elementar: o professor e a política, **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 1, n. 2, p. 136-154, jul./dez. 1983

LEITE, Luci Banks. (Org.) **Piaget e a escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987

LELIS, Isabel Alice. **Formação de professora primária: da denuncia ao anúncio.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984

LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento do professor primário: formação profissional por unidades de treinamento.** Belo Horizonte: Ed. do Professor, 1966

LIMA, Emília Freitas de. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In: ANPEd, 20ª Reunião Anual, 1997, Caxambu. **Anais.** Caxambu, 1997. Disquete

LINHARES, Célia Frasco Soares. A questão do magistério na educação básica. **Tecnologia Educacional**, v. 20, n. 101, jul./ago. 1991, p. 48-53

LOPES, A. Rodrigues. Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXV, n. 2, p. 43-68, 1991

LORENZONI, Lucinda Maria. Aproximação dos conteúdos de ensino às experiências dos alunos: situações práticas estimulantes ou receitas prontas? **Educação**, v. 15, n. 23, p. 163-173, 1992

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

MACHADO, Vitória. A questão da qualidade de ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação. 1955/1980. **Em Aberto**, n. 44, out.dez. 1989

MARANDUBA, Raquel Goulart Barreto. **Competências essenciais ao professor de primeiro grau no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981

MARASCHIN, Cleci. **O escrever na escola: da alfabetização ao letramento**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. O enigma da tecnologia na formação docente. In: IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação, 1998, Brasília. **Actas IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação: resumos** p. 56. CD-ROM – 209. Doc. Brasília, 1998 b

MARIOTTO, Maria de Lourdes; BAUAB, Maria Aparecida. O papel feminino na escola normal da província de São Paulo. FFCL de São José do Rio Preto. **Boletim ANDE**, n.12, 1973

MASCELLANI, Maria Milde. Quem educa o educador? **Educação e Sociedade**, v. 2, n. 7, p. 123-131, 1980

MELLO, Guiomar Namó de. As atuais condições de formação de professores do primeiro grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 71-78, 1983

_____. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998 (1ª . ed. 1983)

_____. et alii. **Educação e transição democrática**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1987

MELLO, Josué da Silva. **A cidadania na prática pedagógica**. Salvador: UFB, 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1992

MENDES, Tania Maria Scuro. **Defasagens cognitivas em adultos: a ideologia do "déficit" X superação pela interdisciplinaridade.** Porto Alegre: UFRGS, 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993

_____. **DE ALUNA À PROFESSORA: rastreando o espaço de construção da autonomia pedagógica na formação em magistério.** In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais:** programa e resumos: p. 109, 190-1. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999 a (Trabalho apresentado no G.T. Psicologia da Educação)

_____. **Processo de construção da autonomia pedagógica: possibilidade para além dos limites pseudonecessários.** In.: S.B.P.C., 51ª Reunião Anual, 1999, Porto Alegre. **Anais:** programa e resumo: p. 8. CD-ROM. Porto Alegre – RS: 1999 b.

_____. **Práticas pedagógicas: das pseudonecessidades à construção de novos possíveis.** **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS**, v. 6, n. 17, p. 53-62, mar./abr. 1998

_____. **(De)Formação de professores: implicações no processo de construção de conhecimento do aluno-professor.** **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS**, v. 4, n. 10, p. 103-114, jan./fev. 1997

_____. **Reflexão antecipada e meta-reflexão da ação pedagógica em estagiárias de curso na modalidade Normal 1997 b** (Texto digitado aguardando publicação)

_____. **De aluno a professor: o caminho epistemológico trilhado na formação em magistério.** Porto Alegre: UFRGS, 1998. Proposta de Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998

_____. & MENDES, Daniela. **Conteúdo escolar: reprodução ou construção de conhecimento?** **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS**, v. 5, n. 14 e 15, p. 44-54, set./dez. 1997

_____. & STEYER, Vivian Edite. **Projeto de implantação do curso Normal Superior: Faculdades Integradas da Igreja Episcopal Anglicana.** Faculdade Anglicana de Educação, Saúde e Bem-Estar. Porto Alegre, 1998. 51 f. (Texto digitado)

MERCURI, Elisabeth Nogueira Gomes da Silva. **Motivação: tendências, características e propostas relativas à formação de professores.** Campinas: UNICAMP, 1984

MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1991

MIRANDA, Marília Gouvea de. O Construtivismo como retórica. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

MITRULIS, Eleny. Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, fev. 1996, p. 30-49

MOKREJS, Elisabete. Cognição e afetividade na escola – síntese de três estudos sobre Epistemologia Genética e Psicanálise. **Revista da Faculdade de Educação – USP**, v. 21, n. 2, p.3-77, jul./dez. 1995

MONACO, Fabíola Maria. A prática de ensino e estágio supervisionado: o confronto entre a ex-aluna e a futura professora. In.:ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**: programa e resumos: p. 88; 193. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

MONTEIRO, Laís Terezinha. O esforço do INEP com a formação de professores das quatro primeiras séries do primeiro grau. In: Seminário sobre o magistério para as séries iniciais do ensino do primeiro grau. 1984, Curitiba. **Anais**. Curitiba, FUNDEPAR, p. 130-141, 1984

MOREIRA, Antônio Flávio; CANEN, Ana. Multiculturalismo, currículo e formação docente. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999. Minicurso

MOSQUERA, Juan José Moriño. Treinamento do professor em serviço: competência e perspectiva. **Revista Educação**, v.4, n.15, p. 42-48, 1975

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In.: **O Brasil republicano III - Sociedades e Civilizações** - Livro 9 - História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1978

NEUBAUER DA SILVA, Rose et alii. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Reduc, 1991

NORONHA, Olinda Maria. Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber. **ANDE**, v.1, n.5, p. 37-38, 1982

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995

_____. Formação de professor e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991-2

OLIVEIRA, Zuleika de Abreu. **Currículo para formação de professores de primeira a quarta séries do primeiro grau – proposta metodológica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 2, 1977

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **A didática dos professores das séries iniciais do primeiro grau e do curso habilitação magistério**. Goiás: UFG, 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Goiás, 1995

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. Trabalho de professor - trabalho de Sísifo? a heróica dimensão imaginária da docência. In: ANPEd, 21ª Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. Disquete

OROZCO, Virgelina Toro. **A legislação educativa do ensino básico no Brasil e Colômbia na última década: a construção da cidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994

PAIM, Sara. Processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão dos conhecimentos. São Paulo: CEVEC, n. 1, jun. 1985

_____. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

_____. **A função da ignorância: estruturas inconscientes do pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1990

PASSOS, Cléo de Oliveira. **Estudo experimental sobre a eficácia do microensino no curso de formação de professores para o ensino de primeiro grau (de primeira à quarta séries)**. Rio de Janeiro: PUC, 1975. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1975

PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni. **As representações matemáticas dos alunos de curso do magistério e suas possíveis transformações: uma dimensão axiológica**. Campinas: UEC, 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995

PEREGRINO, Maria Graziela. A formação de professores primários no Brasil: exigências qualitativas. **Revista de Educação e Cultura**, v.7, n.7, p.49-59, 1967

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. **A questão da competência técnica e do compromisso político do professor do curso de formação de professores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993

PESSANHA, Eurize Caldas. A formação dos professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe. In: ANPEd, 16ª Reunião Anual, 1993, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1993. Disquete

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger Clinic**, v.26, n.3, 1962

_____. **Educación e instrucción**. Buenos Aires: Proteo, 1968

_____. Fundamentos científicos para a educação de amanhã. Trad. de Perspectivas: **Revue Trimestrielle de l' Education**, 1972. Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação - UNESCO. Texto xerografado.

_____. **Problemas gerais de investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973 a

_____. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973 b

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973 c

_____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Recorde, 1974

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976 a

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976 b

_____. **Ensaio de lógica operatória**. São Paulo: EDUSP/Globo, 1976 c

_____. **Comportamento motriz da evolução**. Portugal: Rés, 1977

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977 b

_____. **Adaptación vital y psicología de la inteligencia**. Madrid: Siglo XXI, 1978

_____. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978 a

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978 b

_____. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 c

- _____. **À construção do real na criança.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 a
- _____. **La représentation de l'espace chez l'enfant.** Paris: P.U.F., 1981
- _____. Observaciones finales. In.: INHELDER, B.; GARCIA, R.; VONECHE, J. (Orgs.) **Jean Piaget, Epistemologia Genética y Equilibracion.** Madrid: Fundamentos, 1981 a
- _____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **Problemas de psicologia genética.** 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 a
- _____. **Psicologia da inteligência.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983 b
- _____. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1984
- _____. **O possível e o necessário: a evolução dos possíveis na criança.** v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- _____. **O possível e o necessário: a evolução dos necessários na criança.** v. 2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- _____. **De la pédagogie.** Éditions Odile Jacob: Paris, 1998
- _____. & INHELDER, Barbel. **Memória e inteligência.** Brasília: Arte Nova, 1979
- _____. & GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências.** Lisboa: Dom Quixote, 1987
- _____. & Colab. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Trad. Fernando Becker e Petronilha Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na formação de professores.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
- _____. & GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995
- PINO, Solange Siqueira; MATTOS, Rosa Maria Martini de. Microensino: estudo teórico das habilidades em treinamento. **Boletim Premem – UFRGS,** Porto Alegre, v. 1, n.2, p. 39-48, 1971
- PINTO, Myrtes da Fonseca. **Um aspecto da qualificação profissional do pessoal docente primário: análise comparativa de duas experiências.** Presidente Prudente:

FFCLPP, 1968. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1968

PRESTES, Nadja Hermann. As bases epistemológicas do ensino. In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.) **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1996

PUTTINI, Escolástica Fornari. **O ensino de psicologia aplicada à educação no curso de habilitação ao magistério**. São Paulo: PUC, 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Eulina P. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Caderno de Pesquisas**, n. 88, p. 47-54, fev. 1994

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984

_____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: E.P.U., 1987

RASCHE, Vania Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmaleão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n.57, p.61-70, 1986

RÉGNIER, Karla von Döllinger. Alguns elementos sobre a racionalidade dos modelos Taylorista, Fordista e Toyotista. **Boletim Técnico do SENAC**. São Paulo: 1999 [on line]. Disponível em Internet: <http://www.senac.gov>

RESENDE, Maria do Rosário Silva. Educação moral e práticas escolares construtivistas. In: ANPEd, 21ª Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1998. Disquete

RESENDE, Tania de Freitas. Acesso à informação fora da escola e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo; SBF Informática, 1999

RIBEIRO, Marisa Luisa Santos. **A formação política do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança**. São Paulo: PUC, 1983. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983

_____. **A formação política do professor de 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1995

ROCHA, Cristianne Famer. Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

ROLIM, Dulcina Guimarães. Formação de professores: um estudo sobre a gênese das práticas docentes. **Estudos e Documentos**, n.34. Anais do II Simpósio de pesquisa da FEUSP, 1995

ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 48, n.107, p.111-155, 1967

SANDLER, Anne Marie. Reflexions sur l'apport de l'oeuvre de Piaget à la psychanalyse. **Revue Française de Psychanalyse**, n. 6, p. 365-403, 1933

SANTOS, Solange Mary Moreira. **A avaliação da prática pedagógica no curso de magistério de primeiro grau, da primeira a quarta séries, através da percepção de professores e alunos do Instituto de Educação Gastão de Guimarães**. São Paulo: PUC, 1989. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989

SAUL, Ana Maria. **Modelo da pesquisa em ação aplicado ao treinamento de professores**. São Paulo: PUC, 1971. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1971

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, n.15, p.111-143, ago. 1983

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **ANDE**, São Paulo, n.11, p. 15-23, 1986

_____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: **Pensando educação: ensaio sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: UNESP, 1989

_____. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996

SCHÄFFER, Margareth. **O estatuto da negação no discurso do professor sob o ponto de vista da epistemologia e psicologia genética**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995

SCHIMID-KITSIKIS, Elsa. Development of mental functioning integrative approach to psychoanalytic and psychogenetic theory. **Human Development**, v. 30, p.189-209, 1987

SCHMITZ, Francisco Egídio. Formação acelerada e atualização de professores. **Educação**, Brasília, v. 2, n.7, p. 9-17, 1973

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

SCHUCH, Loraine Maria de Medeiros. **O pensamento formal em professores e sua relação com as concepções epistemológicas subjacentes ao discurso sobre aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994

SCHUCH, Eny. A interatividade hipertextual da arte eletrônica. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Proposta de Tese (Doutorado) - Informática e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000 (em desenvolvimento)

____ & AXT, Margarete. A interatividade da construção artística. In: S.B.P.C., 51ª Reunião Anual, 1999, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre - RS, 1999

SEFFRIN, Leda Maria (Org.) Diário de bordo: projeto alfabetização construtivista: vanguardas pedagógicas: ações e princípios básicos. **Formação do Alfabetizador: lições de um processo**, SMED, 1992, p. 7-23

SHULMAN, Lee. apud NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995

SILVA, Jefferson Ildfonso da. A educação do educador. **CEDES**, v. 1, n.2, p. 39-47, 1983

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia L. F. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, nov. 1993, p. 31-44

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O discurso da sala de aula: uma reflexão. In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1996

SKLIAR, Carlos. Diversidades de linguagens na educação: educação especial. In: ANPEd, 22ª Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais**: programa: p. 15. Caxambu, 1999. Sessão Especial

SOARES, Magda Becker. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 337-68, mai./ago. 1984

SORDI, Regina. Um olhar sobre os possíveis na relação pedagógica. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS**, v. 6, n. 17, p. 21-26, mar./abr. 1998

_____. **A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999

_____ & AXT, Margarete. A comunicação professor-aluno: um estudo sobre padrões dialógicos e suas relações com a construção do conhecimento. In: ANPEd, 22^a Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais: programa e resumo:** p. 232. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999.

SOUZA, Elisa Augusta Rodrigues de. **Os cursos de formação de professores a nível de segundo grau: uma avaliação da eficiência do ensino de língua portuguesa e de matemática.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1983. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1983

SOUZA, Denise Trento R. Acordos de trabalho entre professores e alunos: um aspecto na produção do sucesso escolar. In: ANPEd, 21^a Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais.** Caxambu, 1998. Disquete

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BONÁDIO, Alessandra Nagamini; VIÉGAS, Lygia de Souza. O resgate do desejo de aprender: uma experiência educacional bem-sucedida numa classe de aceleração. In: ANPEd, 22^a Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais: programa e resumo:** p. 110; 236. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

SPERB, Dalila C. A formação do professor. In: SPERB, Dalila C. (Org.) **Problemas gerais de currículo.** 2^a ed. Porto Alegre: Globo, cap. II, p. 95-109, 1976

STEYER, Vivian E. A criança alfabetizanda e os aspectos formais de apresentação textual: considerações sobre pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS**, v. 6, n. 17, p. 27-38, mar./abr. 1998

_____. **Psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999

_____ & AXT, Margarete. Escrita e leitura na educação infantil: considerações sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual. In: II Congresso Internacional de Educação Infantil do MERCOSUL, 1998, Santa Maria. **Anais:** v.1, p. 42. Omep/BR/RS/Santa Maria, 1998

_____. O sistema formal de apresentação textual: considerações sobre o processo de aquisição. In: ANPEd, 22^a Reunião Anual, 1999, Caxambu. **Anais: programa e resumo:** p. 77; 237. Caxambu, 1999. CD-ROM: 15 pp. São Paulo: SBF Informática, 1999

TEIXEIRA, Anísio S. O problema da formação do magistério. *Documenta*, n. 62, p. 5-15, 1966

TIMM, Carliza Vettorato. **Da separatividade à inseparatividade**: um estudo sobre a construção coletiva de possíveis nas oficinas pedagógicas e na trajetória da pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998

_____. Por um pensamento da novidade e da possibilidade. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS**, v. 6, n. 17, p. 39-52, mar./abr. 1998

TIMM, Maria Isabel. A produção de hipertextos e a formação de possíveis cognitivos. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS**, v. 6, n.17, p. 7-20, mar./abr. 1998 b

TORRES-SANTOMÉ, Jurjo. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In: JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1991, p. 11-26

_____. La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. In: **Sociedad, Cultura y Educación**. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia) y Universidad Complutense de Madrid, 1991, p. 481-503

_____. **Globalización e interdisciplinariedad**: el curriculum integrado. Madrid: Morata, 1994

_____. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. et alii. (Org.) **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. Ensino da história: os desafios de uma trajetória. **Espaços da escola**, Ed. Unijuí, n.26, p. 5-14, out./dez. 1997

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990

VECINA, Tereza Cristina Cruz. **O significado do curso de magistério, a nível de segundo grau, para alunas**. São Paulo: PUC, 1986. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986

VEIGA-NETO, Alfredo. A epistemologia social e disciplinas. **Episteme**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1996, p. 47-59

VERAS, Therezinha Prestes. **Microensino**: uma nova perspectiva na formação do professor. Rio de Janeiro: PUC, 1973. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973

VERGNAUD, Gérard. Piaget e Vygotsky: controvérsias e divergências. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n.2, p. 75-83, 1993

VICENTINO, Cláudio. **História e memória viva**: Brasil, período Imperial e Republicano.. São Paulo: Scipione, 1997

YUNES, Lúcia Maria Madureira. **Uma avaliação da escola normal**: as disciplinas denominadas teóricas versus a prática de magistério. Rio de Janeiro: PUC, 1981. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1981

WELMER, Albrecht. La dialectica de modernidad y postmodernidad. In: PICÓ, Josep. **Modernidad y postmodernidad**. Madrid: Alianza, 1988

ZABALDA, Miguel Angel. **Diário de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Ed., 1994

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. Elementos para um proposta de formação de professores a partir da análise comportamental de B.F. Skinner. In: ANPEd, 21ª Reunião Anual, 1998, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 1999. Disquete

ZEICHNER, Ken. A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZERO HORA, **Regulamentados institutos para formar professores** [on line]. Available from Internet: <http://www.zh.com.br> [1999/08/11].

