

REORIENTAÇÃO CURRICULAR

CURSO NORMAL

SUMÁRIO

- 11 APRESENTAÇÃO
- 25 INTRODUÇÃO
- 37 HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
- 55 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- 69 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- 83 POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO
- 97 CIÊNCIAS FÍSICAS E DA NATUREZA
- 121 ABORDAGENS PSICO SOCIOLINGÜÍSTICAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
- 135 CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL
- 159 CONHECIMENTOS DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL
- 173 CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA
- 197 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA

213 ANEXOS

227 EQUIPE

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

APRESENTAÇÃO

Autoras

Marta Feijó Barroso

Mônica Mandarino

Janeiro de 2006

INTRODUÇÃO

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à beleza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

(Freire, 1996, p.71-72)

Este documento é fruto de um trabalho de diálogo entre os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários. Diálogo para a construção de um projeto de orientação curricular que buscasse refletir, em conjunto, sobre a prática docente cotidiana, que buscasse repensar os currículos frente aos novos conhecimentos e saberes, tudo isso para contribuir para que o ensino da rede pública estadual supere alguns dos problemas que a atingem.

A tarefa de escrever uma orientação curricular foi compartilhada – com os professores a quem ela é destinada e com os professores envolvidos diretamente na formação de futuros professores.

O ponto de partida foi o marco legal para a educação pública brasileira: a educação é um direito de todos e um dever do estado. A finalidade da educação básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”¹.

Uma redação preliminar da proposta foi encaminhada às escolas da rede pública estadual em novembro de 2004. Após discussões², o documento foi reapresentado nas escolas em fevereiro de 2005.

¹ Artigo 22 da Lei no 9394 de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, de 1996.

² A discussão do documento preliminar foi iniciada em reuniões de trabalho promovidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro em 27 de novembro e 4 de dezembro de 2004, e teve continuidade em reuniões nas escolas, no envio de sugestões e críticas pelos professores, e a conseqüente leitura e incorporação destas sugestões pela equipe de autores.

Durante o ano de 2006, foram realizadas mais discussões sobre a proposta. No segundo semestre, a discussão assumiu um caráter mais amplo, com a realização de um curso de atualização envolvendo muitos outros docentes. Durante este curso, o documento foi rediscutido, e cadernos didáticos foram elaborados pelos professores. O documento original, a proposta de orientação curricular, mudou pouco.

Mas agora ela tem caráter de trabalho final. É este documento que você tem agora em suas mãos. Esperamos que o diálogo que levou à sua construção não tenha se esgotado e que continue nos próximos anos. A aproximação entre os docentes da rede pública estadual e os docentes da rede federal foi muito interessante, para os dois lados. É nessa interação que acreditamos estar uma parte da solução de alguns dos problemas educacionais no estado do Rio de Janeiro. Lembrando sempre que ser professor exige superações, esforço e respeito – a nós mesmos e aos nossos educandos.

VOCÊ ESTÁ VENDO O QUE ESTÁ ACONTECENDO?

*Em paz, eu digo que eu sou
O antigo do que vai adiante*

(Samuel Rosa e Nando Reis, *Resposta*)

Documentos curriculares começam quase sempre com a citação de dados para compor um diagnóstico. Vamos fazer o mesmo aqui, pois não se constrói o novo sem olhar para trás, sem considerar o chão no qual se pisou e se está pisando.

O ponto de chegada que gostaríamos de atingir é garantir ao estudante da rede pública, morador no Estado do Rio de Janeiro, o acesso a uma formação escolar de qualidade, que lhe permita o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Os indicadores educacionais brasileiros revelam que estamos longe de alcançar o objetivo de desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos na escola. Os resultados das avaliações institucionais³ indicam um quadro grave. Um número expressivo de alunos não desenvolve as habilidades básicas esperadas para o nível escolar que estão freqüentando. Apesar de conhecermos os resultados dessas avaliações apenas em língua portuguesa e matemática, as dificuldades de letramento e desenvolvimento de raciocínio lógico por elas, reveladas por esse desempenho, certamente se refletem em todo o processo de aprendizagem. Estes indicadores apontam, ainda, questões relacionadas à desigualdade social no país e à falta de equidade no tratamento dos estudantes.

³ Os indicadores utilizados são o SAEB e o ENEM, do governo federal, o Nova Escola, do governo estadual, e também indicadores internacionais como o PISA.

Além dos problemas de desempenho escolar, outros indicadores educacionais, tão preocupantes quanto a falta de aprendizagem de conteúdos e competências básicas para a vida, precisam ser discutidos. Não podemos ignorar que é necessário superar os índices alarmantes de distorção idade-série, tempo de conclusão, índices de evasão e repetência e, especialmente, resultados que evidenciam o reforço das desigualdades sociais e étnicas.

O ponto de partida para modificar este quadro é sermos todos capazes de reconhecer que há algo errado e que precisamos contribuir para mudar. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN 9394/96), o MEC e outros órgãos preocuparam-se em normatizar o preceito legal: são editados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM), os Referenciais para Formação de Professores, entre outros.

No Estado do Rio de Janeiro, o último documento curricular remonta a 1994 – anterior portanto à LDBEN 9394/96, o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC. Como pensar na melhoria da qualidade em educação e na redução de desigualdades dentro das escolas e entre escolas, se o trabalho é desenvolvido de forma desconectada, sem um projeto que promova um direcionamento comum para o ensino básico público estadual?

Este documento não tem, nem poderia ter, a intenção de cercear, aprisionar. No entanto, precisamos reconhecer que é imprescindível a existência, na rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro, de uma orientação curricular que estimule a discussão sobre as questões da Educação Básica e que aponte saídas para algumas situações problemáticas. Estabelecer uma orientação curricular significa definir parâmetros e linhas, a partir de idéias e pressupostos, discutidos e compartilhados pelas escolas, que contribuam para uma efetiva construção do Projeto Político Pedagógico e na construção do currículo de cada escola, que devem incorporar suas condições e singularidades sem perder de vista o direito de todos a uma educação de qualidade.

O QUE ESTE DOCUMENTO SE PROPÕE A SER

*Pois todo instrumento
Tem o seu momento de brilhar
Seja numa orquestra
Seja numa banda militar*

(Tim Rescala, *Steinway*, em Pianíssimo)

Este documento se propõe a ser precisamente uma orientação curricular, ou seja, nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola pode ser visto como seu plano global para atingir as metas de formação a que se propõe, a partir de um diagnóstico da situação da comunidade onde está inserida e, principalmente, a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar em sua elaboração.

O currículo da escola é elaborado a partir deste projeto. Este currículo deve incorporar informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como, por que e como avaliar este ensino. Um currículo, portanto, incorpora conceitos e conteúdos, mas não só: como dirige as atividades educativas da escola como um todo, os valores que as sustentam também devem estar nele contempladas.

Ao currículo precisam ainda ser associados os programas curriculares, organizados por área de conhecimento, por disciplinas, por série. Estes programas devem possuir uma ordem lógica, que respeite a epistemologia da área de conhecimento, e apresentar claramente as opções metodológicas e conceituais.

E é a partir deste conjunto – Projeto Político Pedagógico, Currículo e Programas Curriculares – que o professor pode, com segurança, construir o plano de curso para a sua turma naquele ano. O que este documento se propõe, novamente, é ser uma orientação curricular, Fornecer as bases para a construção coletiva deste conjunto na escola.

Em sua construção adotamos uma postura de valorização do trabalho do professor reconhecendo a importância de seu papel na aprendizagem de seus alunos. Procuramos dar aos professores a posição que lhes cabe – sujeitos da ação educativa. Nós, professores, construímos valores, crenças, saberes, posturas profissionais e práticas didáticas, desenvolvidas e consolidadas a partir de nossas experiências, tanto como alunos, que fomos durante muitos anos de nossas vidas, quanto por uma certa contaminação da cultura escolar da(s) instituição(ões) ns(s) qual(is) exercemos nossa profissão.

Sejam quais forem as experiências e vivências que nos constituem como professores, todos concordamos que o trabalho docente se baseia em decisões sobre o que, quando e como ensinar. Antes de tudo, precisamos definir o que os autores deste documento decidiram considerar como programa curricular. Do ponto de vista de sua organização, os componentes do programa curricular devem ser: os objetivos para a aprendizagem, as estratégias de ensino, uma visão comum sobre processos de aprendizagem e a interação entre estes e os materiais didáticos selecionados como suporte do trabalho cotidiano. Um programa curricular precisa ser coeso e coerente.

Por coerente, entendemos programas curriculares nos quais a conexão entre as idéias está clara, o desenvolvimento dos conceitos e dos métodos apresentados ao aluno passo a passo (e ano a ano) tem sentido lógico. É necessário que os estudantes construam novas idéias a partir das idéias anteriormente apresentadas e desenvolvidas durante o processo de ensino.

Por coeso, entende-se um programa que permita uma visão geral do processo tanto para os professores quanto para os gestores. O que isto significa exatamente? Significa compreender que muitas competências e saberes não são exclusivos de apenas uma disciplina, mas só são

construídos e consolidados pelo conjunto da diversidade de experiências e enfoques. Esta visão mais abrangente, exigência da sociedade atual, nos obriga – formuladores e implementadores de programas – a ter uma visão coletiva das metas e objetivos de aprendizagem dos estudantes

Todos estes aspectos devem estar presentes, mas, por si só, não garantem a implementação do currículo e dos programas que o compõem. O que dá essa garantia é o comprometimento dos professores em adequá-los à sua realidade, aplicá-los e avaliar seus resultados e repercussões, com postura crítica e investigativa, revendo-os e adaptando-os permanentemente. E para isso, todos os envolvidos no processo de reorientação curricular precisam ser ouvidos, sentirem-se partícipes e co-autores, ter garantido o apoio necessário para a resolução de problemas, peculiaridades e gestão das iniciativas de reformulação estruturais e de formação continuada que forem necessárias. A inter-relação entre esta proposta e a prática, o dia a dia do professor, é que definirá o grau de sucesso e aplicabilidade, como em qualquer proposta curricular.

Este documento de reorientação curricular tem como principal característica não ter a intenção de ser teórico e perfeito, pensado para a escola do tipo ideal. Ao contrário, está fortemente enraizada nos problemas da realidade atual. Reconhece que o processo de melhoria do ensino passa por valorizar as boas práticas didáticas e a reflexão sobre elas. Destina-se à escola dos nossos dias, do nosso Estado. Propõe movimento, reconhece o esforço de muitos para sair da inércia. Ousa propor caminhos na direção da melhoria da qualidade do ensino. Insiste na utopia, mesmo que a saiba adiada. Insiste que é fundamental dar os primeiros passos, um documento para ser discutido e aplicado aqui e agora, para que possamos juntos começar a resolver (ou pelo menos minorar) alguns dos problemas mais prementes da nossa escola pública.

Tanto na composição da música que a orquestra do ensino vai tocar, quanto na execução do que for composto, este é o momento do professor. Numa orquestra, apesar de cada um tocar seu instrumento, todos lêem a mesma partitura, com a responsabilidade de que o todo seja eficiente e belo. Cada instrumento de uma orquestra pode até se sobressair, num momento adequado e previamente planejado, mas o que fica como resultado é responsabilidade de todos – do maestro ao responsável pela iluminação do palco.

O QUE ELE PROPÕE PARA AS ESCOLAS NO RIO DE JANEIRO

O binômio de Newton é tão belo como a Vênus de Milo.

O que há é pouca gente para dar por isso.

(Fernando Pessoa)

Do ponto de vista da organização, este documento é apresentado aos professores do ensino médio e do ensino fundamental (2o segmento) em três volumes, um para cada uma das áreas: Linguagens e Códigos (Livro 1), Ciências da Natureza e Matemática (Livro 2) e Ciências Humanas (Livro 3). Há ainda um volume específico (Livro 4) para os professores das disciplinas de formação profissional das escolas normais em nível médio.

Cabe observar que não foram construídos textos específicos para as disciplinas da Base Nacional Comum que compõem a Matriz Curricular do Curso Normal em nível médio⁴, apesar de estarmos cientes de que as cargas horárias são diferentes das do Ensino Médio regular. Para os professores que ministram estas disciplinas em escolas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, as propostas contidas nos Livros 1 a 3, que apresentam as orientações para o ensino regular, precisam ser adaptadas.

Cada um dos volumes pode ser pensado como um documento completo para a especificidade a que se destina. Por outro lado, nenhum destes volumes é completamente independente, e na elaboração de um currículo da escola será necessário conhecer todos eles. Estes volumes foram preparados por uma equipe que conversou entre si durante todo o processo de elaboração. Em cada volume, depois desta Introdução, você encontrará uma apresentação específica, que aprofunda a discussão para a área específica. As disciplinas são apresentadas separadamente, com propostas de seriação da disciplina, com sugestões metodológicas e bibliográficas, além de comentários sobre a aprendizagem dos conceitos associados aos temas abordados.

Neste conjunto de documentos se propõe colaborar na elaboração dos currículos e programas curriculares das escolas da rede pública estadual de ensino, levou-se em conta algumas das principais questões que devem ser respondidas por um currículo.

A quem ensinar?

Pretendemos atingir todas as escolas, e conseqüentemente todos os estudantes, da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro, independentemente do nível socioeconômico, do nível cultural de sua família e de sua comunidade, da raça e do gênero.

Para que ensinar?

Para formar indivíduos com uma atitude responsável e solidária perante o mundo. Isso exige assegurar a cada um deles autonomia intelectual, pensamento crítico e conduta ética nas relações humanas. Neste processo, o estudante deve mobilizar os conhecimentos adquiridos na escola, para aplicá-los à realidade (e até mesmo para reinventar sua própria realidade). Nosso desafio é o de formar estudantes que desejem ingressar na aventura do conhecimento, este caminho sem fim, e que está presente no trabalho, na universidade, nos cursos técnicos. Para isso, nosso principal desafio é fazê-lo querer aprender, gostar de aprender. Até porque o mundo em que

⁴ A matriz curricular do Curso Normal em nível Médio está disponível para consulta no Anexo 1 do Livro 4. A grade curricular do Ensino Médio e Fundamental de 5ª a 8ª séries está disponível para consulta no Anexo 1 dos Livros 1 a 3.

⁵ R.H.R. Rojo e L.P. Moita Lopes, in *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, MEC/SEB, 2004.

vivemos é mais colorido e interessante se pudermos apreciar tanto o binômio de Newton quanto a Vênus de Milo.

O que e quando ensinar?

A formação integral de um cidadão – ativo e crítico em sua interação com o mundo contemporâneo – exige que escolhas cuidadosas sejam feitas. Os tópicos a serem aprendidos precisam ser pensados coletivamente, para que os elementos da cultura humana nas ciências exatas, nas ciências humanas, nas diversas formas de linguagem e na tecnologia estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem, com o devido respeito ao estudante, para que ele não seja sufocado pela exposição prematura à especialização. Deve-se lembrar sempre que *aprender é, principalmente, um ato social, no sentido que aprendemos de e com os outros envolvidos na busca e conhecimentos e significados comuns*⁵.

Para o processo de elaboração dos programas curriculares, as equipes sugerem conceitos e conteúdos considerados fundamentais em cada uma das áreas e uma ordenação destes de forma seriada. Tais decisões levaram em conta o respeito ao processo de aprendizagem e a preocupação com as interfaces de disciplinas diferentes e áreas diversas para que os programas curriculares não se apresentem de forma fragmentada, sem levar em conta a importância da discussão e da construção do currículo escolar como um todo único, coeso e coerente.

Como ensinar?

Nada do que se propõe a ensinar pode ser desvinculado da forma como se ensina. Assim, são sugeridas orientações metodológicas e atividades originadas da troca de experiências entre os professores da rede pública estadual e da universidade responsáveis pela redação desta versão deste documento. A continuidade da troca de experiências que se iniciou na discussão da versão preliminar e prosseguiu durante todo o ano de 2006, entre os elaboradores do documento e os professores das escolas públicas de nosso Estado, é muito importante e deve ser continuada. Toda a dinâmica prevista para esta continuidade depende das discussões dentro das escolas, do esforço de implementação das propostas, da disseminação e divulgação de boas práticas, de encontros para discussão das experiências e da participação em programas de formação continuada.

Como lidar com as diferenças na escola e com as diferenças individuais?

A realidade dos alunos e das comunidades atendidas pela rede estadual pública de ensino apresenta grandes diferenças sociais e de acesso a bens culturais. As escolas são muito diferentes! Umhas estão em regiões urbanas, outras não. Algumas se localizam em locais extremamente carentes, outras em regiões mais favorecidas, atendendo a alunos com boas condições sociais. Também são diferentes as expectativas da comunidade quanto à educação e escolarização de suas crianças e jovens. Os alunos provêm de ambientes familiares extremamente diferenciados. Há escolas bem equipadas e com boas condições físicas de funcionamento. Há escolas que precisam lidar com problemas sociais graves, como a violência urbana. Os professores que trabalham nessas escolas têm formações, valores e práticas muito diferenciadas.

Reconhecer as diferenças é absolutamente fundamental quando queremos **garantir o direito de todos à educação**. A questão da equidade, da igualdade de direitos, obriga a perceber estas diferenças, e tratá-las como o que elas são: diferenças. E superá-las. Todos os estudantes – incondicionalmente – têm o direito a uma formação ativa, criativa, de qualidade, que incorpore o uso de diversas linguagens, a compreensão de conceitos, princípios, relações e fenômenos cada vez mais complexos nas diferentes áreas do saber, que os permita compreender a realidade à sua volta e fazer escolhas a cerca de valores e princípios éticos. Nós, professores, temos o dever de garantir este direito.

Começar já é metade do caminho. Consideramos que este processo, de discussão conjunta da realidade na qual atuamos, é importante e fundamental em inúmeros aspectos. Primeiramente, no que tange à construção dos currículos e dos programas; ao processo de redimensionamento do nosso fazer pedagógico. No entanto é sobretudo no que diz respeito à construção de novas experiências e relações profissionais, novas práticas em sala de aula, que coroam este esforço de mudança, que reside aquele que pode ser o grande diferencial deste projeto: a contribuição ao desenvolvimento de um sentimento de participação efetiva em um processo de mudança para a própria área. Tudo isso pode gerar o respeito profissional entre aqueles que participam do processo e a valoração de um esforço participativo que não será em vão.

Como lidar com o mundo fora da escola?

O aluno da escola pública está imerso num grupo social e numa família, cujos valores nem sempre coincidem com aqueles dos professores e com aqueles que a escola gostaria de ajudar a construir. Lidar com situações sociais como violência, gravidez adolescente, drogas e problemas familiares é uma tarefa fundamental para que a escola consiga atingir seus objetivos pedagógicos. Isso exige, do conjunto da comunidade escolar (professores, alunos e seus familiares, a comunidade onde a escola se encontra) um processo permanente de discussão, para que valores e posturas diversas sejam respeitados e algum tipo de acordo para objetivo comum seja estabelecido. Exige que a escola decida que tipo de relação deseja ter com a família de seus alunos – colaborativa, participativa, ausente, ou outra. Trata-se de um tipo de

discussão que, apesar de não estar explícita num projeto de orientação curricular, precisa estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, ser contemplada nos programas curriculares e nas práticas cotidianas de toda a equipe.

A interdisciplinaridade: Como somar esforços?

É importante que num projeto curricular estejam sempre presentes os conteúdos e métodos das disciplinas, assim como formas de promover o diálogo entre eles. Para nós, um programa curricular é composto basicamente de disciplinas. O conhecimento específico, no entanto, é profundamente inter-relacionado com outros conhecimentos disciplinares – e ressaltar estas relações não é tarefa fácil. A interdisciplinaridade é construída passo a passo, dia a dia, por intermédio da interação entre as diferentes disciplinas, que, é importante não esquecer, não se diluem neste processo, mas se valorizam. Esta interação exige de nós, professores, atitudes e comportamentos que desejamos que nossos alunos sejam capazes de conquistar: o trabalho em equipe, a vontade de escutar o colega, de construir uma linguagem comum. Tal aprendizado é longo e árduo, mas vale a pena.

E O PAPEL DO PROFESSOR NESTE PROCESSO?

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.

Maurice Tardif (2002)

A escola não é um ente abstrato ou apenas um espaço físico. A verdadeira escola é formada por seus professores, gestores, funcionários e estudantes. Ao professor cabe a intermediação entre os saberes e a aprendizagem dos alunos. É ele que, sabendo algo, preocupa-se em levar outras pessoas a adquirir este saber, ou seja, ele conduz outras pessoas no caminho da aprendizagem. Se quisermos mudar o grave quadro educacional, o professor é a peça chave – nós somos a peça chave.

E quem somos nós? Em geral, no Brasil, o professor recebe uma formação profissional inicial precária, enfrenta difíceis condições de trabalho, convive com baixos salários, tem dificuldades de acesso a livros ou, mais geralmente, à produção cultural, científica e tecnológica de seu país e de seu tempo. Este profissional trabalha de forma muito solitária, e tem dificuldades para encontrar mecanismos de aperfeiçoamento profissional que lhe permitam manter-se atualizado em relação à sua profissão.

Mesmo enfrentando estas dificuldades, muitos de nós, com um enorme esforço pessoal, realizamos boas experiências, trabalhamos em equipe, buscamos atualização constante e, principalmente, somos capazes de promover a verdadeira aprendizagem, criando em nossos

alunos o gosto pelo estudo e pelo saber. Mas, quase sempre, tais iniciativas são solitárias ou de pequenos grupos, não recebendo a divulgação, o apoio e o reconhecimento que merecem.

No entanto, sem a nossa participação coletiva, reformas curriculares não saem do papel e programas curriculares muito bem elaborados fracassam quando implementados.

Por tudo isso, nós professores, principais atores deste processo de mudança, precisamos, antes de tudo, assumir de peito aberto este papel, e nossa responsabilidade com o sucesso ou o fracasso deste projeto. Em outras palavras, depende de nós.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Tomas Tadeu da Silva, 2004, p.150)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 9.394/96.*

BRASIL. MEC. CEB. *Parecer CEB N° 04/98.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. MEC. CNE. *Resolução CEB/CNE N° 02/98.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. MEC. CEB. *Parecer CEB N° 15/98.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC. CNE. *Resolução CEB/CNE N° 03/98.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC. CEB. *Parecer CEB N° 01/99.* Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

BRASIL. MEC. CNE. *Resolução CEB/CNE N° 02/99.* Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para a formação de professores.* Brasil: MEC/SEF, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares do Ensino Médio.* Brasil: MEC/SEB – Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCN-EM*. Brasil: MEC/SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ EM)*. Brasil: MEC/SEMTEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasil, MEC/SEF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Brasil: MEC, janeiro de 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

Autora

Mônica Mandarino

Janeiro de 2006

UMA MISSÃO COLETIVA E COMPLEXA

*Deixa entrar o sol nesse porão
Em qualquer dia por acaso
Desfaz-se o nó, rompe-se o vaso
E surge a luz da inspiração
Deixa seus anjos e demônios
Tudo está mesmo é nos neurônios
Num jeito interno de pressão*

Pedro Luiz e Gilberto Teles, *Inspiração*

Conscientes da complexidade e da responsabilidade desta missão, este documento é fruto de uma construção coletiva com o intuito de contribuir para que, a partir da realidade existente em nosso Estado, possamos gradualmente melhorar a formação de professores em nível médio para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua finalidade é dar continuidade às discussões, iniciadas em dezembro de 2004, visando melhorar a realidade atual. Esperamos continuar gerando reflexões que auxiliem os formadores de professores a rever as suas práticas, a selecionar e organizar os conteúdos dos programas curriculares das disciplinas que ministram, a repensar o Currículo e o Projeto Político-pedagógico das escolas normais. Apesar da ambição destas intenções, esperamos principalmente que tais discussões não se restrinjam a algumas salas de aula e ao esforço pessoal de alguns professores. Isto não basta! É importante que as propostas aqui apresentadas interfiram no âmbito da gestão, das instituições como um todo, influenciando tomadas de decisões que apoiem e possibilitem o trabalho de todos os formadores de professores de forma integrada e articulada.

A construção, divulgação e discussão das propostas e sugestões contidas na versão preliminar deste documento romperam a inércia. Quebramos vasos, aguçamos a inspiração! Nesta versão, além de levarmos em conta as temáticas que estão permeando o debate nacional sobre um novo perfil profissional dos professores, procuramos incorporar a riqueza das discussões, dos contatos, das cartas, dos questionários respondidos... Sem dúvida nos aproximamos ainda mais da realidade, das dificuldades, das experiências bem sucedidas que estão ocorrendo em diversas escolas de formação de professores em nível médio da rede estadual de ensino. Desfizemos alguns nós, deixamos entrar a luz de diversas inspirações.

Preocupações fundamentais continuaram norteando nosso trabalho e vale a pena voltar a afirmá-las. Procuramos considerar que para a profissionalização de futuros professores não é suficiente discutir quais são as disciplinas necessárias, a distribuição e seleção de conteúdos, a carga horária, dentre outros aspectos da formação inicial, seja no nível médio ou superior.

É preciso realizá-la de maneira diferente. A formação de professores não pode ser linear, subdividida em disciplinas estanques e distanciadas do fazer profissional. É difícil acreditar que os alunos, por conta própria, descobrirão como relacionar diferentes conceitos ou diferentes abordagens (sociológica, filosófica, histórica, econômica e política) de um mesmo conceito. Mais ilusório ainda seria acreditar que tais conceitos se transformam, automaticamente, num saber docente, ou seja, num saber que contribua para seu trabalho – que englobe a compreensão do que vai ensinar, de como ensinar, e de como se relacionar com outros (alunos, colegas, pais etc.) num espaço e tempo de uma sociedade.

Sabemos que um dos maiores desafios do professor é, diante do imprevisto em situações cotidianas de sala de aula, ser capaz de mobilizar os mais diferentes saberes, para tomar decisões quase sempre inadiáveis. Não podemos formar professores desconsiderando as demais políticas educacionais que visam superar a crise pela qual passa a educação nacional e o desenvolvimento de competências para essa prontidão em agir positivamente no cotidiano do seu fazer. É necessário, sobretudo levar em conta a realidade das escolas de ensino fundamental onde os futuros professores atuarão, vinculando teoria e prática.

Reconhecemos também que a melhoria da educação básica requer investimentos substanciais. São necessários investimentos tanto para recursos materiais para as creches e escolas quanto para a formação inicial e continuada dos professores. Não obstante, acreditamos que é preciso avançar na transformação curricular, até para tornar o dia-a-dia nas escolas mais prazeroso. Não se trata de abandonar a perspectiva da luta por melhores condições de trabalho, mas tomar as rédeas do processo de melhoria em um aspecto que cabe ao próprio professor, isto é, o currículo. Além disso, resgatar um bom clima de trabalho coletivo, em especial num curso de formação de novos professores, é fundamental pelo poder que terá como exemplo para os futuros profissionais.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho.

UMA FASE DE TRANSIÇÃO

Gosto de ser gente porque inacabado, sei que sou um ser condicionado mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

Paulo Freire, 1996, p.53

O documento que você tem em mãos é totalmente ligado aos problemas de seu tempo tem os dois pés na realidade. Ele foi elaborado no meio de um turbilhão de discussões, superposições de leis, pareceres, regulamentações, que evidenciam, por um lado, a preocupação com a formação de professores, e por outro, nos coloca diante de uma transitoriedade permanente. A efervescência das discussões atuais nos enriquece, faz com que todos os formadores de professores repensem suas atividades, mas não pode nos imobilizar. O sistema educacional brasileiro, como um todo, está se repensando, já que precisa se renovar e encontrar saídas para a crise em que se encontra. Nós, formadores de professores, não podemos ficar apenas esperando por reformas numa postura de seres condicionados. É preciso nos assumir *seres determinados*, que não desistem de um permanente movimento de busca.

Apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases (LD.BEN 9394/96) à formação em nível superior, não se pode ignorar o papel da formação em nível médio que é - e ainda será por muito tempo - necessária em muitas regiões do País. Acreditamos que ela tem ainda um papel importante na realidade nacional (e estadual) e pode cumprir, além fornecer a primeira a formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, funções essenciais tais como: (1) preparar e estimular o acesso aos cursos de formação em nível superior, encarados como formação continuada de professores em exercício e para as licenciaturas, (2) formar pessoal qualificado para atuar na Educação Infantil, que vem se expandindo significativamente.

O reconhecimento de que o curso normal de nível médio ainda tem um papel relevante a cumprir, nas condições atuais de nosso Estado, não nos libera de reconhecer a necessidade de mudanças significativas em seu atual modelo de organização. No mínimo, precisamos nos opor à postura de encarar os cursos de formação de professores como mais um curso profissionalizante de nível médio, que não agrega a necessária formação geral, isto é, além das disciplinas pedagógicas que constituem a formação específica, ele não oferece conteúdos do currículo do ensino médio regular. O Plano Nacional de Educação sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos de formação de professores, recomendando como princípio orientador a articulação entre teoria e prática. Por isso, propomos que as escolas normais assumam o desafio de articular formação geral e específica, problematizando as disciplinas que compõem a base nacional comum do ensino médio com o olhar de como se ensina e como se aprende cada uma delas. Não basta ao futuro professor saber, por exemplo, matemática ou língua portuguesa, mas saber como se ensina matemática e língua portuguesa e esse conhecimento didático-pedagógico precisa ser construído no momento mesmo em que aprende a disciplina.

COMO A REALIDADE INFLUIU NESTE DOCUMENTO

Somos conscientes de que reinventar a escola é uma tarefa complexa que envolve muitas outras questões. O importante é ir explicitando preocupações e inquietudes e mobilizando uma ampla discussão.

Vera Candau, 2000, p.10

A necessidade de reinventar a escola, e em especial no nosso caso, o ensino normal de nível médio, é inegável. No entanto, algumas limitações nos foram impostas pela realidade. Dentre elas, destacamos: a existência de uma grade curricular, disciplinas e ementas, fruto de um processo relativamente recente de discussão no Estado. Dentro desta realidade, como diz Vera Candau, o importante é realizar, durante o processo de discussão, uma re-organização curricular nas escolas, não deixando de explicitar inquietudes, fazendo o melhor possível na busca de soluções muitas vezes provisórias. Como em todo processo de mudança, é importante não esquecer de avaliar os resultados e as repercussões de nossas decisões, com o mesmo olhar crítico e investigativo que desejamos que nossos alunos, futuros professores, desenvolvam. Neste processo de reorientação, devemos estar conscientes da transitoriedade típica da educação, de modo que no futuro possamos re-re-orientar os currículos a partir das experiências vivenciadas e documentadas, propondo inclusive a revisão da grade curricular, que como toda grade, hoje nos cerca.

Limitações não são muralhas intransponíveis. Nós autores e também formadores de professores, como você que agora lê este documento, estamos acostumados ao permanente desafio de reinventar o dia-a-dia e atuar na confluência entre o velho e o novo, à necessidade de seguir navegando, muitas vezes contra a maré. Assim, tentando escolher caminhos razoavelmente seguros de navegação, apresentamos algumas alternativas de abordagem para as ementas das disciplinas, opções de tratamento metodológico e teórico dos conteúdos disciplinares, sugestões de utilização dos tempos e espaços disponíveis, exemplos de experiências que consideramos bem sucedidas etc. Evidentemente não estamos oferecendo soluções mágicas, ideais ou sonhadas. Fizemos opções, escolhemos caminhos, dentre outros possíveis.

Esta versão do documento baseou-se em um primeiro roteiro de navegação apresentado como versão preliminar e incorporou outras tantas experiências e rotas propostas por professores como você. Propõe-se que durante o ano de 2005, as reflexões aqui contidas sejam objeto de novas discussões e revisões por parte de todos nós, professores, para que se chegue a uma versão ainda mais próxima da realidade das escolas, mas que não tenha a pretensão de ser definitiva.

PRESSUPOSTOS

Para onde? Somente um navegador louco ou perdido navegaria sem ter idéia do “para onde”

Rubem Alves, 1999

As propostas delineadas neste documento se orientam por alguns pressupostos sobre o perfil do profissional que pretendemos formar e sobre o papel das escolas de formação de professores. Para selecionar e listar alguns pressupostos gerais sobre a formação de professores, consultamos diversos artigos e documentos publicados recentemente sobre o assunto. Após este levantamento, decidimos reproduzir os pressupostos expressos nos Referenciais para a Formação de Professores do MEC (MEC/SEF, 1999, p.18-19) que, além de ser um documento afinado com a legislação em vigor, pareceu contemplar não apenas as discussões da academia como também as discussões da equipe de autores deste documento.

- O professor exerce uma atividade de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas estas atividades devem fazer parte da sua formação.
- O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos, na creche, nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental, exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
- O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.
- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições também contribui decisivamente nesse sentido.

- O estabelecimento de relações cada vez mais estritas entre as instituições de formação e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.
- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Esta lista de pressupostos nos ajudou a estabelecer uma definição mais clara do perfil de professor que a realidade atual exige. Cada um deles não pode ser tomado isoladamente. Tais pressupostos, tomados em conjunto, com certeza contribuem para a melhoria da qualidade da formação de professores, requisito fundamental para as transformações que o sistema educacional exige.

O PERFIL DO PROFESSOR

Tendo em vista os desafios propostos pela realidade sócio-educacional do país e de nosso Estado e ainda os parâmetros legais e institucionais sobre os quais deve se assentar a formação docente de nível médio, procuramos traçar um perfil afinado com uma nova cultura profissional. Neste sentido, os cursos normais deverão preparar professores capazes de:

- participar da elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico da escola em que atua;
- investigar problemas do cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio democrático e social;
- criar e gerir situações de aprendizagem para todos os alunos, considerando abordagens condizentes com as identidades dos mesmos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- utilizar diferentes linguagens, inclusive as modernas tecnologias de comunicação e informação, garantindo o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos;
- propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- participar da comunidade profissional.

COMO ESTE DOCUMENTO PODE INFLUIR NA REALIDADE

*É a traição do conhecimento. Está lá o garoto na aula.
Aí, prim! Muda para matemática;
prim! muda para biologia; prim! muda para física.
É a lógica da fábrica.
Dimenstein e Alves, 2003*

Para nós, o saber docente se constitui a partir da prática e da validação do trabalho cotidiano nas salas de aula e nas escolas. Esta concepção nos leva a afirmar que a formação de professores não se esgota na formação inicial, seja ela realizada em nível médio ou superior. É preciso considerar que uma das suas funções é despertar no futuro professor a compreensão da importância de sua formação permanente e instrumentalizá-lo para tal.

Assim, decidimos neste documento de reorientação curricular aconselhar que a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* seja encarada como fio condutor do trabalho das demais disciplinas de formação pedagógica. Não é suficiente trazer as discussões, as reflexões, os documentos oficiais e resultados de pesquisas para a sala de aula das escolas normais. Estes saberes precisam ser referendados pelas experiências concretas desenvolvidas na disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*. Os conteúdos e conhecimentos teóricos precisam ser respaldados pela busca de soluções para situações-problema práticas e reais que ocorrem no âmbito da escola e da profissão.

Entendemos que esta disciplina é a que melhor articula teoria e prática na formação docente e a que melhor contribui para predispor o futuro professor a lidar com as situações que encontrará no cotidiano escolar, desde que a escola de formação saiba fazer articulações corretas e problematizadoras entre as situações identificadas na prática e os conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas. Cremos que desta forma, não só o caráter investigativo da disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* é enriquecido pelos aportes teórico-reflexivos construídos nos outros momentos de formação, mas também fica assegurado ao futuro professor o desenvolvimento de uma postura investigativa e a aquisição de procedimentos de formação continuada, fundamentais para o crescimento profissional.

Responder à questão de como este documento pode influir na realidade escolar implica, primeiramente, incomodar-se com a situação de fracasso escolar diante da qual nenhum professor pode se omitir. Em seguida, é preciso sair do imobilismo, negando a fatalidade do fracasso. É preciso deixar a posição de vítima ou de acusador que transfere a responsabilidade para outros. Não há melhor espaço de luta pela melhoria da educação do que a própria escola, reconhecendo-a como uma organização social transformadora. A melhoria do processo de trabalho educativo depende do esforço coletivo da equipe que atua na escola e do efetivo desejo de se apropriar dos documentos legais e das orientações curriculares oficiais, não apenas como simples exigência burocrática. Depende, também, de apropriar-se de tais saberes, criticando-os e extraindo deles estratégias e pistas que possam efetivamente contribuir para a prática cotidiana da equipe, em momentos de planejamento, execução e avaliação.

Nossa preocupação, ao elaborarmos o documento, foi sinalizar um planejamento coletivo que pense a escola e o aluno como um todo e para isso apontamos, no corpo dos textos específicos de cada disciplina, articulações possíveis e sugestões de projetos interdisciplinares. Esperamos com isso não reiterar a atitude de isolamento e fragmentação habitual em nossas escolas, e cremos que essa estratégia de indicar pontos comuns entre as disciplinas estimule os professores a analisar o documento como um todo, vendo a sua disciplina como um dos tijolinhos de uma construção coletiva.

O sucesso do trabalho de execução de uma nova prática curricular depende muito mais de uma atitude investigativa frente à sua implementação. Aconselhamos que as equipes das escolas mantenham um processo permanente de discussão e avaliação do trabalho, observando e registrando experiências bem sucedidas, assim como os problemas, ajustes possíveis e soluções encontradas. É preciso não perder de vista que a implementação de uma nova proposta curricular por si só é uma excelente oportunidade de formação continuada, além do que a avaliação do processo poderá contribuir para o aperfeiçoamento da própria proposta.

Finalizando, cabe uma palavra sobre as práticas de avaliação da aprendizagem que costumam ser o calcanhar de Aquiles do sistema de ensino. Não se pode perder de vista o caráter político e social que estas práticas têm quando se tornam mais um ritual de exclusão, deixando de cumprir sua verdadeira função pedagógica de jogar luz sobre o processo de ensino e aprendizagem e de reorientar o trabalho de professores e alunos. Na formação de professores, as práticas autoritárias e contraproducentes são ainda mais problemáticas, na medida em que desmentem todo o discurso pedagogicamente correto e negam a possibilidade de práticas renovadas por parte dos futuros professores.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto, ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2003

Bibliografia Consultada

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento Gerador. *Formação de profissionais da educação: desafios para o século XXI*. Goiânia, 1996 (mimeo).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CNE/CEB. Parecer CEB n.1 de 29 de janeiro de 1999. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

CNE/CEB. Resolução CEB n. 2 de 19 de abril de 1999. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Basiliense, 1986.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M, MEDIANO, Z. (orgs) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1994.

MEC/INEP. *Censo escolar*. Brasília, 2003.

MEC/INEP. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília, 2003.

MEC/INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, 2003.

MEC/SEF. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1999.

MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. BRASIL, 1994.

MEC/SEMTEC. *O Ensino Médio é Educação Básica*. Brasília, Distrito Federal, 1997

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Panorâmica, (4) pp. 109-139, 1991.

_____. (org) *Profissão: professor*. Porto: Porto, 1991.

_____. Os professores em busca de uma autonomia perdida? In: *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

PERRENAUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENAUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Rio de Janeiro: Teoria & Educação, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

HISTÓRIA E
FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO

Consultora

Valéria Wilke

Professores especialistas

Ana Maria Antunes

Olivia dos Santos Gonçalves Ribeiro

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Mas que coisa é homem...
um ser metafísico
uma fábula sem signo
que a desmonte
como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some
como vai o homem
junto de outro homem,
sem perder o nome ...
como se faz um homem.*

Carlos Drummond de Andrade

Refletir sobre a importância desta disciplina no Curso de Formação de Professores, nos remete à nossa prática no cotidiano da sala de aula, onde, por um lado, nos deparamos com o “descaso” dos alunos com temáticas de história e filosofia, pois inicialmente não entendem a necessidade delas tanto em sua formação pessoal quanto profissional. Muitos nos dizem que “história é história”, portanto não lhes interessa, e que filosofia “é coisa para filósofos”.

Por outro lado, no âmbito da estrutura do Curso Normal, temos a compressão dos conteúdos de duas disciplinas distintas – Filosofia da Educação e de História da Educação – em uma só “História e Filosofia da Educação”, ministrada na terceira série, com 80h/a, o que gera uma aula semanal de dois tempos.

A partir dos encontros mantidos com os professores da rede que compareceram às oficinas¹, em dezembro de 2004, e dos questionários de avaliação que constavam da versão preliminar deste documento, outro problema se mostrou bastante grave: o freqüente rodízio de professores das

¹Workshops do Programa Sucesso Escolar realizados em 27/11 e 04/12 de 2004.

disciplinas de Fundamentos da Educação, especialmente os que ministram a *História e Filosofia da Educação*. A cada ano, diferentes professores passam a atuar em diferentes disciplinas da área de Fundamentos, sem, via de regra, terem a formação específica para cada uma delas, situação agravada pela falta de tempo para se preparar, de fato, para o conteúdo a ser ministrado.

Diante destas três situações, a grande questão que temos de enfrentar é: como este documento pode contribuir para nossa atuação em sala de aula visando melhorar a formação dos futuros professores?

Como o problema relativo à fusão de duas disciplinas em uma diz respeito a uma discussão mais ampla relativa à estrutura do Curso Normal, vamos, neste momento, deixar de lado esta questão. Já em relação ao descrédito do alunado em relação às contribuições da disciplina em sua formação profissional e a uma melhor atuação dos professores desta disciplina, apesar do permanente rodízio, nós podemos agir. Estas situações envolvem diretamente a prática docente e a relação ensino-aprendizagem. Elas estão ao nosso alcance e é a partir delas que perguntamos a você, colega: já parou para meditar acerca da real importância da *História e da Filosofia da Educação* para a formação do professor?

Porque um aluno, em formação para o Magistério, deve conhecer a História e a Filosofia da Educação? Se considerarmos que esse profissional atuará imerso em processos de socialização e em diferentes práticas produtoras de conhecimento, diríamos que a História, na condição de narração e mensuração do tempo pelas sociedades, é uma forma de socialização, de conhecimento e de prática educativa. A Filosofia, por sua vez, guarda uma história que remonta a uma das origens do mundo ocidental, a fonte grega, tendo sido a matriz dos saberes que, ao se afastarem do conhecimento mítico, procuraram conhecer a realidade tendo o *lógos* como fio condutor. Portanto, tanto a História como a Filosofia são fundamentais para o Professor-Educador.

Quando pensamos na formação do professor, que no caso do Curso Normal acontece ainda na adolescência, temos de ter em mente as diferentes formas de compreensão dos nossos alunos, quanto à abrangência e à importância da perspectiva histórico-filosófica para o entendimento da realidade.

Torna-se necessário mostrar ao aluno que um pilar fundador da educação é a relação ensino-aprendizagem. E quais elementos se fazem presentes nesta relação? Aquele que aprende e aquele que ensina. Todo um mundo formado por relações sociais, políticas, econômicas, epistemológicas, religiosas, cognitivas, enfim, culturais no sentido mais amplo que podemos dar ao termo cultura.

Ora, toda sociedade humana constrói histórica-filosoficamente uma concepção de ser humano e de mundo, articulada aos conceitos de ser e de existência, aos valores éticos e estéticos e a uma determinada construção de política, sociedade e poder. Assim, “aquele que aprende” e “aquele que ensina” estão inseridos numa dada compreensão de ser humano, e a partir deste entendimento é estabelecida uma dada formulação da relação ensino-aprendizagem.

Assim, devemos mostrar que a prática de um professor em sua sala de aula é construída a partir de um entendimento do que é o ser humano; e que este muda conforme a época histórica; e que é importante ter acesso a esta historicidade para, por exemplo, melhor compreendermos nossa prática, as metodologias de ensino–aprendizagem e os documentos que direcionam a educação, todos eles construídos a partir da consideração básica “o que é o ser humano”. Desta decorrem outras questões: o que é ensinar; o que é aprender?; o que ensinar?; a quem ensinar?; com qual finalidade?

Nossa prática, assim como a prática de professores e alunos que nos antecederam, move-se pelas respostas a estas perguntas. Muitas vezes agimos quase que automaticamente e nos esquecemos delas. Todavia, devemos mostrar aos nossos alunos que uma boa prática de ensino–aprendizagem necessita que nós desliguemos o “automático” e escutemos estas perguntas, porque, do contrário, estaremos agindo por agir, sem nenhuma ponderação e preocupação com o que está ocorrendo na sala de aula.

A reflexão sobre os novos rumos desta disciplina carece atentar ainda para o fato de que nós devemos alertar os nossos alunos para a importância do sentido das coisas, e para como o conteúdo das experiências histórico-filosóficas pode contribuir para o entendimento deste sentido. E mais ainda: como este entendimento é necessário à atuação do professor, como promotor de um tipo muito especial de relação social – relações interpessoais e sociais constituídas de diversos atores: grupos de alunos, de profissionais, de pais e pessoas da comunidade – formadora de princípios éticos e de cidadania.

Na nossa prática, devemos mostrar a importância da boa formação, pois como um profissional mais bem informado e consciente, podemos atuar como conscientizadores de nossos alunos e da comunidade, contribuindo para a melhoria qualidade da Educação Brasileira.

Cada um de nós, por último, ainda precisa ter em mente que, como afirma Paulo Ghiraldelli:

A filosofia da educação faz o papel de um discurso que está no interior da cultura; ela é um discurso que você deve conhecer para legitimar sua atitude pedagógica em sala de aula. Ela lhe dá poder de argumentar a respeito de sua didática e dos conteúdos de ensino que você ministra. O papel da filosofia da educação é duplo: ou ela legitima sua aula porque ela dá fundamentos para sua pedagogia, ou ela legitima sua aula porque ela dá justificativas para sua pedagogia. (GHIRALDELLI, 2004)²

E necessitamos mostrar como ocorre a legitimação de uma prática pedagógica, pela perspectiva filosófica e histórica que temos da educação.

²GHIRALDELLI, Paulo. Dez elementos para quem quer ter êxito como professora ou professor. Disponível em:< <http://www.filosofia.pro.br/professor.htm>> Acesso em 08. nov. 2004

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

No processo de ensino e de aprendizagem, a atuação do professor deve contribuir para a formação da pessoa do aluno. Em nossa época, faz parte da concepção de cidadania a necessidade do desenvolvimento da percepção crítica da realidade. Isto implica a capacidade de avaliar constantemente suas possibilidades, aliadas às várias alternativas e restrições que se lhe avizinham nos sucessivos momentos de vida, e isto é sem dúvida um dos objetivos fundamentais da educação.

A escola tem sido historicamente um dos locais que congrega, num currículo, os conhecimentos e saberes de uma sociedade, tendo em vista especialmente a formação das crianças e dos jovens. Sim, de fato, ela é um espaço de ensino e de aprendizagem, enquanto produção coletiva de conhecimentos. Mas integrado a esta função encontra-se aquela de favorecer a constituição de sujeitos, fundados na socialização e no reconhecimento do outro.

O currículo fundamenta-se, por um lado, na concepção de ser humano, e por outro, na realidade em que se insere a escola, uma vez que a função básica da educação é a formação dos alunos como seres individuais e como seres sociais. Neste sentido, devemos em nossa prática mostrar para nossos alunos, futuros professores, que o docente precisa, além de defender a dimensão humana, fazer com que seus alunos possam vir a conhecer e interpretar de modo consistente as contradições e os conflitos de seu cotidiano. Afinal, o que é educar senão propiciar aos alunos condições para que se desenvolvam por meio das mediações concretas de sua existência histórico-social?

Os conteúdos/conhecimentos que a equipe selecionou para serem abordados em sala de aula devem ajudar os alunos na compreensão de que o ser humano é muito mais do que um mero elemento a ser preparado para o mercado de trabalho; que ‘ser’ humano é muito mais do que ganhar a subsistência; que compõe o ser do ser humano a capacidade de perguntar pelo sentido das coisas que nos cercam, inclusive a nossa própria humanidade, nossa sociedade, nossas formas de conhecer, de trabalhar, de amar, de lutar, de sentir e de se envolver com os outros.

Isto significa que devemos trabalhar os conteúdos/conhecimentos da disciplina mostrando em que eles contribuem para o entendimento de que a educação gira em torno de homens e mulheres concretos, historicamente situados numa certa formação social, e que vivem a realidade a partir de determinados parâmetros do que vem a ser o humano, o social, o político, por exemplo. Nesta vivência, nós lidamos com conhecimentos manifestos em saberes, sejam eles práticos, teóricos, empíricos, especulativos, acadêmico-científicos, do senso comum, religiosos e estéticos, porque o ser humano possui a capacidade de se interrogar pelo sentido das coisas.

Nós, professores, precisamos mostrar para nossos alunos a importância de ser ‘amigo da sofia’³, e, ainda, como é prazeroso tê-la como amiga de todas as horas, porque esta amizade tem tudo para nos ajudar a aprender a fazer as perguntas certas e a buscar suas respostas. Você pode trabalhar qualquer dos temas desta ou de outras disciplinas usando, por exemplo, manchetes de jornais e revistas, e a partir delas questionar o sentido de determinados valores presentes nas informações. Se for uma manchete de seqüestro, emprego/desemprego ou economia, por exemplo, pergunte pela significação do viver, do morrer, do consumir, do trabalhar. Se for uma crônica ou um filme, pergunte pela construção da realidade, discuta que realidade é aquela que se apresenta e quais parâmetros foram utilizados para construí-la.

Precisamos oferecer aos nossos alunos condições para que eles desenvolvam a capacidade de perceber a importância de se olhar para as coisas com estranhamento, perguntando pelo que elas são de fato, não se contentando com o que a maioria ou a mídia ou igrejas, por exemplo, dizem o que é. Uma sugestão de leitura é o capítulo “A cartola” de O mundo de Sofia (GAARDER, 1995) em que aparece a imagem do significado de se viver por cima da pelagem do coelho ou junto à sua pele.

As Relações entre História, Filosofia e Educação

Na medida em que filosofia, história e educação se encontram nesta disciplina, é preciso desvelar a relação que existe entre estes termos. Uma sugestão é que trabalhemos considerando a historicidade da concepção do ser humano e ainda a necessidade de ele ser educado, ou seja, no processo ensino-aprendizagem está presente um dado entendimento de ser humano e de educação que é histórico.

A partir daí, poderemos entrar em alguns temas como: quem educar?; para que educar?; ‘quais são as possíveis finalidades da educação?; e ainda encaminhar a apresentação e discussão de momentos importantes da história da educação, especialmente a brasileira.

Elejamos alguns conceitos básicos como condutores desta travessia da história da educação. Como sugestão: a concepção de ser humano presente na educação; quais capacidades/faculdades humanas são privilegiadas no processo de aprendizagem; quem educa e qual sua função; quem aprende e qual sua função; como o currículo é estabelecido; quais conhecimentos são privilegiados e por quê; qual é o modelo de escola; a Temporalidade (ou, chamemos Tempo)⁴ que é uma produção social pois, além de uma natureza física (com o desenvolvimento dos

³ Etimologicamente o termo ‘filosofia’ significa ‘amigo/amante da sofia’ (sabedoria).

⁴ O tratamento do “tempo” como categoria fundante do tratamento inicial de História e Filosofia da Educação abre a possibilidade da percepção pelos alunos de que na cultura ocidental (diferente do senso comum que nos faz pensar num tempo único e linear) o tempo foi construído pelos gregos como plural, assíncrono, apresentando diferentes instâncias: 1) Aion, o tempo da Criação quando Cronos une-se a Gaia; 2) Cronos, tempo do eterno, dos deuses, (quando Zeus vence seu pai e inicia os tempos); 3) *Crônica*, o tempo cotidiano, do efêmero, dos simples mortais; 4) poesia *Épica* o tempo dos heróis mortais; 5) *Kairós*, tempo da política e da Pólis; 6) *Aion* o tempo do Eterno, do atemporal, do que é conceito e permanência.

átomos), astronômica (com o movimento dos astros), e biológica (com o desenvolvimento das células) esta concepção vincula-se a significações culturais, sendo tratada de forma distinta por diferentes sociedades.

Ao disporem de um “sentido” para o tempo em suas relações sociais, povos e culturas o fazem como discurso educativo, seja através da narrativa oral dos mais velhos, seja como memória da vivência de cada um, seja como expressão da experiência coletiva, escrita por alguns (Historiografia). Em outras palavras, as sociedades educam seus indivíduos para as noções de tempo que lhe são dominantes, tornando-as parte da construção da identidade cultural do indivíduo e de sua *cognição* (forma de apreensão do conhecimento) ou *gnose* (postura dos indivíduos frente ao conhecimento).

Apresentamos, a seguir, um mapa conceitual com os conceitos básicos a serem explorados como pano de fundo na elaboração das aulas:

Mapa Conceitual dos Conceitos Básicos da Disciplina



Conscientes de que muitas outras experiências foram e estão sendo construídas por professores da rede estadual, e não tendo a ambição de sermos exaustivos, gostaríamos de relacionar algumas possíveis abordagens que poderão nos auxiliar no cotidiano da nossa ação educativa.

Sugestões de Temas de Trabalho

Em que pese a singularidade de cada escola, com perfil distinto de professores e alunos, sugerimos que os conteúdos/conhecimentos sejam desenvolvidos em dois grandes blocos. Nos três primeiros bimestres, é importante que o professor dê uma atenção maior aos grandes conceitos e temas da *História e Filosofia da Educação* apresentados no item 2.3.1. No quarto bimestre, aconselhamos que sejam planejadas atividades e/ou projetos, apresentados como ‘temas transversais’, tais como ‘educação e gênero’, ‘educação e infância’, dentre outros. Acreditamos que eles possam vir a servir de suporte para a exploração dos conceitos-chave das áreas.

Pensando o Ser Humano e sua Formação – a Construção de Conceitos

Sabemos que o homem, na visão filosófica, é um ser capaz de reflexão, e que por isso adquire saber, além de simplesmente fazer. Então, caro colega, nesta temática poderemos abordar os conteúdos/conhecimentos referentes às principais correntes do pensamento filosófico relacionados às tendências pedagógicas, percebendo em cada uma delas as diferentes visões de homem, histórico e socialmente constituído.

- Para dinamizar a primeira discussão em sala de aula sobre o ser humano, você pode lançar mão da poesia “*O Bicho*”, de Carlos Drummond de Andrade, assim como para a dimensão temporal, sugerimos a música “*O Tempo não Para*”, de Cazuza, contextualizando assim as situações e traçando um paralelo de cada momento histórico-filosófico e suas contribuições para a realidade educacional atual.
- Passeie pela Grécia Antiga, mostrando como o modo socrático de ensino-aprendizagem pode nos levar a constatar que praticamente nada sabemos sobre as coisas e que esta é a condição para passarmos a conhecer algo, porque, em geral, estamos cheios de opiniões e com pouca ou nenhuma consistência.

Apresente aos seus alunos a sociedade grega a partir do enfoque educacional, mostrando aqueles que podiam freqüentar as escolas na *polis*, o que eles aprendiam, quem eram seus professores, como eram as escolas, os que estavam fora das escolas e o porquê desta exclusão, e não se esqueça de apresentar o contexto da origem do termo ‘pedagogo’.

Você pode utilizar, por exemplo, a história em quadrinhos *As sombras da vida*, a caverna platônica vista pelos personagens do Maurício de Souza: opinião X conhecimento; a necessidade de ultrapassarmos as aparências das coisas.

Sugestão de leitura

O mundo de Sofia: capítulos A cartola, Sócrates, Platão.

- Apresente o “primeiro ministro da Educação”, Alcuíno, monge irlandês orientador da reforma educacional do império carolíngio e ainda o posterior nascimento das universidades na Idade Média, o Trivium e o Quadrivium (como um modo diferente de construir um currículo), as Questões Disputadas.

Sugestões de leitura

LE GOFF. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. Capítulos sugeridos:

O século XII, o nascimento dos intelectuais: Renascimento urbano e nascimento do intelectual no século XII;

O século XIII, a maturidade e seus problemas: perfil do século XIII; contradições internas da corporação universitária; organização da corporação universitária; organização dos estudos; programas; exames; os exercícios (as questões, as disputas, as questões livres).

PERNOUD, Regine. *Idade Média: o que não nos ensinaram*. São Paulo: Agir, s/d.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. São Paulo: Edusc, 1999

- No Brasil colônia, apresente o nascimento da educação formal brasileira a partir das escolas fundadas pelos religiosos e seus objetivos. Você poderá também discutir a educação indígena, que acabou sendo suplantada pelo modelo europeu.

Usando o mapa conceitual, discuta a sociedade brasileira de então, sua relação com a metrópole, os europeus que vieram para cá, a miscigenação racial; quem estudava e o que estudava.

Sugestões de leitura

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia e história da Educação brasileira*. S.P.: Manole, 2002.

VEIGA, Cynthia, LIMA E FONSECA, Thais N. (org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- Apresente o “Século das luzes”, as enciclopédias, o projeto burguês de uma educação para todos. O cientificismo e o racionalismo. A reforma pombalina que desarticulou a educação que se fazia no Brasil. A vinda da corte portuguesa para o Brasil e as implicações deste evento para a educação. Na contramão do racionalismo, discuta a proposta educacional de Rousseau.

Articule estes elementos utilizando o mapa conceitual.

Sugestões de leitura

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia e história da Educação brasileira*. S.P.: Manole, 2002.

VEIGA, Cynthia, LIMA E FONSECA, Thais N. (org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. *Comênio e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

• No século XIX, apresente a teoria educacional de Herbart e a tônica dada à dimensão intelectual, e como este fato deu à aprendizagem um caráter mais intelectualista. Contextualize Herbart na emergente sociedade industrial urbana. Apresente a educação no Brasil deste período.

Sugestões de leitura

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia e história da Educação brasileira*. S.P.: Manole, 2002.

VEIGA, Cynthia, LIMA E FONSECA, Thais N. (org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana G., SOUZA, Maria Cecília C. (org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

• No século XX, discuta a teoria educacional de Dewey, mostrando como ela atuou como uma crítica à teoria de Herbart e como as ‘experiências da vida’ entraram no campo pedagógico. No Brasil, apresente Anísio Teixeira e a grande mudança educacional proposta por ele.

No século XX, discuta a teoria educacional de Paulo Freire no contexto de uma pedagogia do oprimido e no contexto da pedagogia da autonomia.

No século XX, apresente as propostas pedagógicas de Freinet e de Vygotski

Sugestões de leitura

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia e história da Educação brasileira*. S.P.: Manole, 2002.

VEIGA, Cynthia, LIMA E FONSECA, Thais N. (org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Temas Transversais

Para o quarto bimestre, sugerimos a utilização de eixos temáticos que auxiliem a compreensão das práticas educativas em sua historicidade. Evidentemente os temas sugeridos são arbitrários e os professores podem escolher outros. Todavia, tentamos apresentar temas transversais que permitam um diálogo com conteúdos presentes na interface entre Filosofia e História.

Da educação por gênero

Caso pensemos numa temporalidade “biológica” fundada no gênero e na sexualidade, a partir do feminino, é possível explorar os tempos da gravidez, da puberdade, da menstruação, da maternidade, da menopausa e, fundamentalmente, o tempo do orgasmo. Como uma lua, cada fase envolve faces que remetem à história social da mulher, dando-lhe um conjunto específico de experiências, de rituais de passagens, de “iniciações” que constroem o sentido da identidade “mulher”.

Sugestões de leitura

DINIZ, Margareth et al. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Rio de Janeiro: Formato, 2004.

DUBY, G. Heloísa, *Isolda e outras damas do século XII*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

_____. *As damas do século XII, a lembranças das ancestrais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

_____. *Eva e os padres*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MOULIN, Leo. *A vida dos estudantes na Idade Média*. s/l: Livros do Brasil, 1994.

Da educação da infância

De fato, até o século XVII, o ser “infantil” na cultura européia não existia como conceito e a criança era compreendida como um adulto pequeno. O conceito de “adolescência” hoje tão claro, difuso e óbvio, na verdade foi formulado apenas no século XX.

Sugestões de leitura

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Infância, Educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2002.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para crianças e adolescentes*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. *Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia*. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

Uma relevante contribuição dos professores da rede que participaram das oficinas de dezembro de 2004 acentuou a importância de valorizarmos os conhecimentos que direcionam o conteúdo

a partir do micro para o macro, do local (mais próximo espacial e temporalmente) para o mais distante espaço-temporal. Você, professor, pode acatar esta sugestão e desenvolver os conteúdos/conhecimentos a partir de temas geradores, procurando fazer a ponte entre o micro e o macro. Para tanto, indicamos a leitura do livro de Theodore Zeldin, *Uma história íntima da humanidade*, que é uma obra do campo da história social em que o autor reflete sobre temas que atravessam as histórias e as culturas, a partir de histórias de mulheres da nossa contemporaneidade.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Na história da Educação em geral e da brasileira em particular é possível identificarmos variadas visões de ser humano que embasam diferentes perspectivas educacionais.

Filosofia e História constituem áreas de conhecimento que podem colaborar no desenvolvimento de competências e atitudes necessárias ao pensamento crítico e à promoção das mudanças essenciais para a construção de um mundo mais justo, mais fraterno, e mais especificamente:

- Observar o ser humano em sua condição de ser concreto, histórico e social, que compartilha saberes e que busca o sentido de *como, quando e por que educar*.
- Analisar as relações entre Educação, História e Filosofia mediante reflexão crítica sobre as bases filosóficas e históricas, princípios e as influências das principais concepções e tendências do pensamento pedagógico.
- Analisar as bases históricas e filosóficas da educação brasileira, contemplando de modo especial o ensino normal.
- Adotar atitudes e práticas esperadas, tanto no plano de atuação individual como na dimensão social, de um educador comprometido com um trabalho de qualidade.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Nossas aulas devem proporcionar aos alunos a compreensão de que a tarefa da docência requer que estejamos preparados para responder a estas questões, porque no processo de responder, estamos, de fato, adquirindo a possibilidade de pensar nossa prática. E para responder com o mínimo (que seja!) de decência e preocupação, de modo ponderado e que possa construir uma boa avaliação do que vivemos em nossa prática, necessitamos do instrumental teórico que tanto a filosofia quanto a história têm a nos oferecer.

Devemos indicar aos alunos, que precisamos estar preparados para este ‘mínimo (que seja!) de decência e de preocupação’ e para estas ponderação e avaliação, porque faz parte da nossa vivência moral (nós que falamos tanto em ética!) a boa compreensão da nossa prática, pois

a partir da consideração dos nossos erros e acertos, temos melhores condições de atuar na sociedade.

E por causa desta vivência moral, não podemos nos esquecer da importante preparação histórico-filosófica do percurso que nos antecede e do caminho que trilhámos em meio a metodologias, à legislação e seus documentos, à preparação de aulas e ao contato com os discentes.

Vale a pena termos em mente, que a disciplina de *História e Filosofia da Educação* realiza-se no âmbito do terceiro ano de formação, concomitante às disciplinas de *Língua Portuguesa*, de *Artes*, de *Educação Física*, de *Matemática* (enquanto Base comum nacional), e na *Educação de Jovens e Adultos*, ou na *Educação Indígena* ou na *Educação Especial* (na Ênfase de Formação) e nas disciplinas de *Sistemas de Ensino*, *Ensino Fundamental*, *Educação Infantil* e *Processo de Alfabetização e Psicologia da Educação* (na formação profissional).

Considerando a possibilidade anteriormente sugerida de um planejamento para os dois semestres, com conteúdos, no primeiro, referentes aos conceitos fundamentais e, no segundo, o tratamento da Filosofia e da História da Educação em um percurso seletivo, como produção social, expomos a seguir algumas abordagens bem sucedidas em espaços escolares de formação de profissionais de ensino.

Atividades com resenhas ou sinopses de filmes, discussão de imagens pictóricas ou fotográficas, crônicas e poesias, seminários musicais, *pic-nics* filosóficos, festivais de histórias em quadrinhos, letras de músicas ou poesias, cujos sentidos confluem e podem ajudá-los em projetos interdisciplinares.

O tempo como memória individual e base de construção da memória social e dos registros historiográficos, podem ser estimulados pelo tempo das festas, onde se expressam os aniversários, os batizados, os casamentos, as bodas, os enterros. Embora na maioria das vezes não percebamos, as festas são formas de educar os seus membros, tornar *pregnante* (internalizar) as medidas de um tempo simbólico. Nelas, e em tudo que as representam (vestidos e brindes guardados pelas famílias) encontram-se fontes e documentos históricos que permitem ao professor discutir as relações entre essas medidas de tempo, que são concomitantemente pessoais e coletivas, singulares a cada um e construídas como marcos que a sociedade autoriza e estimula, expressando nas suas formas (religiões, canções, danças, alimentos, fotografias de família e de escola) matéria para o historiador e para o professor entender a cultura da comunidade.

Solicitar que cada aluno traga uma carta que recebeu, permite a todos revistarem seu passado, re-avaliando seu presente via o tratamento na Memória das lembranças e dos esquecimentos. Além disso, a estratégia oferece a oportunidade de compreensão de que participam de experiências e memórias próximas e, assim, da possibilidade de uma *História* comum de infância, de adolescência, de país e dos processos e modos de escrita, vinculados à *verbalidade* e a implicações cognitivas e sociais.

É uma ótima estratégia de ensino, pois favorece a percepção maior e melhor do espaço e do tempo: cartas são vividas como autores e leitores – facilitando o tratamento de conceitos como “espaço”, “tempo”, “modos de escrita”, funções sociais da escrita, redes sociais, a escrita como tempo. As cartas falam do autor que as produziu e também do leitor. São documentos históricos para alguém que deseje estudar as cartas dentro de um conjunto, avaliando uma época, uma sociedade enquanto costumes, afetos, moral e práticas discursivas, o domínio popular da escrita e da língua ou as ideologias que as percorrem. As fotografias podem servir a uma melhor compreensão do universo da escola? Responderíamos afirmativamente. As fotografias podem servir-nos como fontes históricas iconográficas, possibilitando a pesquisa sobre o mundo escolar em determinada época e espaço, remetendo ao vestuário, aos tipos étnicos, à composição sexual, à arquitetura escolar, aos materiais e recursos pedagógicos, bem como, quanto a um gosto de época, a uma estética compositiva. Finalmente, as imagens podem relacionar-se a práticas escritas (a forma como historiadores tratavam a questão presente no quadro ou na foto) ou a outras disciplinas.

Uma excelente estratégia é a análise dos quadros históricos que foram legitimados pela historiografia, muitas vezes como ideais ideológicos de nação (os quadros de Vitor Meirelles sobre a Primeira Missa ou Independência, as imagens de Debret) Além disso, introduzir a história dos diferentes suportes da imagem, contextualizando a forma como se tornaram necessidades, pode auxiliar o futuro professor a melhor compreender e criticar as mensagens de diferentes origens e intenções, sejam políticas, ideológicas, artísticas.

Uma extraordinária forma de abrir discussões em torno das práticas para a Infância, para os Gêneros, para o meio-ambiente é o recurso a aulas *pic-nics* onde alimentos trazidos pelos alunos, referentes a sua memória da escola, ou da família, sirvam como “documento”. São aulas de grande ludicidade, que remetem às nossas memórias e cada alimento pode ser trabalhado, sistematizado junto ao demais e se tornar documento histórico. Em um alimento ou em uma música vividos por um aluno e levados para uma aula temática, pode estar a experiência coletiva de muitos outros, identificando a “voz” da vivência comum a toda uma geração, identificando uma cultura do paladar ou um gosto musical de época que se reflete em outros espaços sociais.

Você, professor, deve construir um banco de idéias e conteúdos como capital acumulado que esperamos, seja de grande riqueza profissional, permitindo aos futuros professores aperfeiçoar e ampliar esses conhecimentos em futuras oficinas, cursos e reuniões com seus professores ou alunos, quando pedagogos atuantes. A proposta curricular deve resultar de um trabalho coletivo, fundado em pessoas, partilhando cumplicidades, adesões, entusiasmo e um desejo sincero de aprender de forma fraterna, sabendo que a cognição articula-se ao sabor, ao sentimento ao prazer.

Devemos, pois, apresentar esta disciplina aos nossos alunos de forma bem clara e simples, sem seguir regras ou programas tradicionais, e mostrar a eles que a filosofia e a história são algo que tem sentido, algo gostoso de praticar e estudar, que faz parte do nosso cotidiano e tem importância vital para todos nós.

Sócrates, filósofo grego, já dizia que o professor devia abandonar a retórica e estimular o aluno a uma busca pessoal, ao pensamento próprio. Assim vivenciando situações-problema, como perspectiva de meio para a construção de conhecimentos, privilegiando a participação ativa de nossos alunos em consonância com os eixos temáticos das outras disciplinas, produziremos referências significativas, educando para o pensar e para a cidadania. Portanto, ao adotarmos no nosso fazer pedagógico estes procedimentos, objetivando o esclarecimento e a emancipação do ser humano, tendo como princípio norteador a reflexão, a discussão contínua, aberta e crítica dos Fundamentos do Conhecimento Humano, e tendo-o como permanente objeto da Educação, possibilitaremos a reflexão e a crítica continuadas da e na práxis pedagógica, sob uma perspectiva de trabalho coletivo e interdisciplinar.

Nada caracteriza melhor o homem do que o fato de pensar.
Aristóteles

Referências Bibliográficas

Além dos livros já citados anteriormente, você encontrará na lista a seguir outras obras que podem contribuir para sua formação e para o desenvolvimento de suas aulas.

Lembramos ser necessário para o desenvolvimento dos conteúdos/conhecimentos desta disciplina, que você contextualize o período histórico que estiver abordando. Para tanto, indicamos sempre a leitura de livros de história da filosofia, de história geral e de dicionários temáticos (de Filosofia, de Ciências Sociais, de Pedagogos do Brasil, por exemplo).

ABBAGNANO, Nicola. *Historia da Filosofia*. 12 volumes Portugal: Presença, 1970.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires Martins. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. *Filosofia da Educação*. 2 ed. São Paulo : Moderna, 2001.

_____. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARROS, Armando Martins de. *Notas preliminares para o ensino de História da Educação*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

_____. *Práticas discursivas ao olhar: da vidência e da cegueira na formação do Pedagogo*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.

CETANI, Afrânio, OLIVEIRA, Romualdo. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.

- DINIZ, Margareth et al. *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Rio de Janeiro: Formato, 2004.
- DUBY, G. Heloísa, *Isolda e outras damas do século XII*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- _____. *As damas do século XII, a lembranças das ancestrais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- _____. *Eva e os padres*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Rio de Janeiro, 1995.
- GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. (org). *O que é Filosofia da Educação?*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *Filosofia e história da Educação brasileira*. S.P.: Manole, 2002.
- _____. *Infância, Educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAUAND, Luiz J. *Cultura e Educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LE GOFF. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- _____. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1997.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: E.P.U./USP, 1973.
- MOULIN, Leo. *A vida dos estudantes na Idade Média s/l: Livros do Brasil*, 1994.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comênio & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NOVAIS, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PERNOUD, Regine. *Idade Média: o que não nos ensinaram*. São Paulo: Agir, s/d.
- PILETTI, Claudino e Nelson. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 2002.
- ROSA, Maria da Glória de. *História da educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- SOUZA, Cynthia P. *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para crianças e adolescentes*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- _____. *Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia*. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- VEIGA, Cynthia, LIMA E FONSECA, Thais N. (org.) *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. São Paulo: Edusc, 1999.

VIDAL, Diana G., FARIA, Luciano Mendes Filho. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbh/v23n4516520.pdf . Acessado em 03 de dez de 2003.

VIDAL, Diana G., SOUZA, Maria Cecília C. (org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANNUZZI, Gilberta de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI*. São Paulo: Autores Associados, s/d.

ZELDIN, Theodore. *Uma história íntima da humanidade*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Sites Indicados

www.filosofia.pro.br: dirigido por Paulo Ghiraldelli e Pedro Ângelo Pagni e que tem textos sobre filosofia da educação.

www.anped.org.br: da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Contém artigos e outras referências dos Grupos de Trabalho (GT) que lidam com as questões educacionais, inclusive as filosóficas e históricas.

www.mundodosfilosofos.com.br: bons textos gerais sobre a história da filosofia e seus filósofos

www.rubemalves.com.br: Conversas com Educadores

www.educacaobrasileira.pro.br: bons artigos sobre a educação brasileira; contribuições do Grupo de pesquisa História da Educação no Brasil.

www.histedbr.fac.unicamp.br: Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil.

www.fae.ufmg.br/gephe: Grupo de Estudos e pesquisas em História da Educação (GEPHE/UFMG)

www.paulofreire.terra.com.br: sobre Paulo Freire

www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp: artigos de e sobre Paulo Freire

www.prossiga.br/anisioiteixeira: biblioteca virtual sobre Anísio Teixeira que conta com toda a produção do educador brasileiro, inclusive obras esgotadas e cartas.

www.centrorefeducacional.com.br: referências variadas à educação e à teorias educacionais e seus criadores. Na seção “Grandes Mestres” há as propostas pedagógicas de diferentes pensadores.

www.pedagogiaemfoco.pro.br: seções Filosofia da Educação e História da Educação Brasileira

www.bve.cibec.inep.gov.br: Biblioteca virtual de Educação, ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Consultores

Avelino Romero

Valéria Wilke

Professores especialistas

Marilene Sinder

Vanildes Vieira da Cunha

Janeiro de 2006

O PAPEL DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O indivíduo só poderá agir na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, a saber quais são suas origens e as condições de que depende. E não poderá sabê-la sem ir à escola, começando por observar a matéria bruta que está lá representada.
Durkheim¹

Ruth Rocha² provoca nossa mente com a história da “escola de vidro”; o vidro que não se importa com o menino gordo, com o menino grande ou com a menina tímida; preocupa-se apenas com a quantidade de letras e números gravados na memória e acumulados ano após ano. Não importa se meninos e meninas não se acomodam a ele. “Os incomodados que se mudem.”

Quantas vezes você se percebeu no vidro? Talvez você ainda não tenha se dado conta do tamanho do seu vidro. Certamente já sentiu um aperto nas costas, uma coceira nos pés, uma pressão sobre a cabeça, uma vontade de abrir os braços, um desejo mais forte de respirar...

Veja a seguinte passagem escrita por Rubem Alves (2000):

Um amigo, professor universitário dos Estados Unidos, me contou que seu filho, que sempre teve as piores notas em literatura, voltou um dia triunfante para casa, exibindo um A, nota máxima, numa redação. Surpreso, quis logo ler o trabalho do filho. E só de ler o título da redação compreendeu a razão do milagre. O título da redação era: Por que odeio a minha escola.

¹ In GUIMARÃES & GOMIDE, 2003.

² Nos referimos à história Quando a Escola é de Vidro, um dos textos do livro da autora intitulado Este Admirável Mundo Novo, editado pela Editora Salamandra.

Por que será que se odeia a escola? Que escola é essa que nos deixa amedrontados, cheios de torcicolos, manchados na alma?

Você professor encontrará em sua sala de aula alunos marcados pela escola e pela vida. Preste a atenção... cada um guarda um desejo de se “esticar um bocadinho”. É nesse desejo que mora o sonho...

Você está diante, e por que não dizer ao lado, de indivíduos; pessoas únicas, marcadas pelo espaço e pelo tempo. Nesse encontro, provavelmente, há um desejo comum: o de ser professor.

Seus alunos estão na 4ª série de formação. Percebem a escola com múltiplos olhares, mas talvez ainda não sejam capazes de perceber que ela é uma instituição projetada pela sociedade. Seu papel, professor de *Sociologia da Educação*, é ajudá-los a compreender a dimensão social dessa escola que eles já percebem. Na verdade, sua missão é ainda maior, porque seus alunos em breve serão professores. Terá de ajudá-los a se tornarem agentes da mudança na escola e na sociedade. Terá de auxiliá-los na percepção do tamanho do vidro e encorajá-los a abrir a tampa.

O estudo da Sociologia na formação dos professores é fundamental para a compreensão do que seja a educação na realidade social do nosso país capitalista, cheio de contradições e detentor de grande diversidade cultural. Elementos da vida social como o trabalho, a família, os diversos grupos sociais e o exercício da cidadania podem ser entendidos com os estudos da Sociologia da Educação, contribuindo para a construção de um pensamento mais concreto sobre a nossa realidade social e escolar.

A importância do estudo da *Sociologia da Educação* no curso normal em nível médio está, justamente, na possibilidade, que ele apresenta, de um (re)questionamento da prática a partir do entendimento do espaço ocupado pela escola na sociedade em que vivemos. Possibilita, ainda, a compreensão da dimensão política dos saberes escolares e de questões como a reprodução dos esquemas sociais e a mobilidade social. Remete ao entendimento de situações concretas, como a construção social do analfabetismo, do fracasso escolar, das dificuldades de aprendizagem.

A Sociologia da Educação possibilita a ampliação do conhecimento pedagógico com base nas Ciências Sociais, permitindo aos futuros professores traçarem os caminhos da sua ação na sociedade, através do trabalho na escola. Romper os limites do vidro dependerá dessa ação.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Dentre os conteúdos a serem estudados, propostos na ementa da disciplina *Sociologia da Educação*, podem ser identificados aqueles que atendem às necessidades e realidades objetivas e subjetivas dos alunos. Quais abordagens podem ser medidas para que os conhecimentos possam ser construídos e trabalhados, tendo em vista os questionamentos provocados pela efervescente prática do cotidiano escolar?

A apresentação dos conteúdos da disciplina perpassa os fundamentos teórico-práticos da formação, que são desenvolvidos ao longo do curso. Assim, tais conteúdos devem estar relacionados àqueles construídos pelas demais disciplinas, como também às experiências adquiridas pelos alunos no contato com as práticas pedagógicas.

A seguir apresentamos uma possível abordagem para estes conteúdos, considerando três grandes temáticas de estudo. Lembramos que outras tantas formas de trabalho existem e são igualmente válidas:

As Bases Sociológicas da Educação

Os saberes da Sociologia foram vistos nos anos anteriores. Aqui poderão ser feitos estudos sociológicos relacionados à educação como processo social, às instituições sociais, à estrutura social e à mobilidade social, com suas implicações sócio-educativas.

Alguns enfoques podem ser utilizados para que os conteúdos sejam estudados de forma crítica e criativa, dinâmica e autônoma, atualizada e contextualizada, em resposta às necessidades e realidades sócio-culturais dos alunos. Os conteúdos temáticos podem ser estudados com fundamentações sociológicas, encaminhando a análise da realidade social utilizando, por exemplo, a pesquisa de imagens, ou seja, de figuras em revistas que podem ser selecionadas de acordo com um determinado enfoque: a felicidade, o suspense, a traição e o medo. Cada grupo poderá construir um cartaz com as seleções feitas e, sob o título da realidade enfatizada, construir um texto sobre o material elaborado e apresentá-lo aos colegas. Assim pode ser dado o pontapé inicial, provocando a participação e a curiosidade.

E o passo adiante? Os processos sociais estão presentes nas instituições e é nelas que as relações entre os indivíduos se estabelecem. É no coletivo que as práticas pedagógicas conduzem à construção do conhecimento. Novamente podemos utilizar os trabalhos em grupos: cada grupo escolhe uma instituição a ser estudada nas séries iniciais do ensino fundamental. Escolhe, ainda, um meio de comunicação e cria uma atividade para que a instituição escolhida seja estudada utilizando, por exemplo, um recurso de comunicação. As apresentações são feitas à turma e abre-se um leque de atividades em que o “ensinar a aprender” e o “ensinar a ensinar” traduzem a filosofia educacional que se pretende estabelecer.

Os fenômenos da educação foram e são abordados por sociólogos que muito contribuíram para a área, e nossos alunos devem ter conhecimento de suas idéias. E agora? Calma, prezado(a) professor(a)... há de se encontrar uma maneira de caminhar sobre esse terreno mais árido sem machucar demais os pés. A seguir conversaremos sobre isso.

Podemos tornar mais agradável a compreensão de idéias como as de Durkheim sobre o papel da educação na socialização do indivíduo; as de Marx sobre a contribuição da educação e da escola no processo de transformação social; as de Weber sobre a educação como fator de estratificação social e meio de distinção; as de Bourdieu sobre a educação como fator de

reprodução dos esquemas sociais; as de Gramsci sobre a escola como um espaço de formação dos “intelectuais”; as de Mannheim sobre a democratização da educação pela presença da diversidade social na escola. Como?

Obviamente que o estudo desses conceitos exigirá leitura e discussão de um bom texto, mas não só isso. Novamente poderá ser utilizado o trabalho em grupo. Por exemplo: a turma poderá ser dividida em 06 grupos; cada um será responsável pela organização de um material, com os recursos que achar mais convenientes, como recorte e colagem, pintura, modelagem etc., que deverá focar as idéias estudadas, com a ilustração de situações verificadas na prática pedagógica. A intenção é que você escolha os conceitos mais pertinentes de tais teóricos e explore-os por intermédio de uma outra linguagem. O conceito de intelectuais orgânicos de Gramsci, por exemplo, pode ser trabalhado com manchetes de jornais cujas reportagens estejam relacionadas a tal temática. A apresentação dos resultados poderá ser realizada em um grande painel com todos os grupos.

Lembre-se, todo saber construído na abordagem desses conceitos contribuirá para a melhor compreensão da educação como fenômeno social. Uma pergunta pode nortear os trabalhos: que intervenções poderão ser feitas na escola de hoje a partir das contribuições dos sociólogos?

Sugestões de leitura

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, set/out/nov/dez 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, nº 21 set/out/nov/dez 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, mai/jun/jul/ago 2004.

_____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*. nº 7, jan/fev/mar/abr 1998.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed., 2002. Coleção O que você precisa saber sobre.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, set/out/nov/dez 2002.

O Brasil Contemporâneo e o Processo Social da Educação

A trajetória histórica da educação no Brasil pode ser aqui rapidamente abordada, uma vez que ela será estudada com maior profundidade na disciplina História e Filosofia da Educação. Os fundamentos históricos poderão ser contextualizados no Estado brasileiro, por intermédio de suas classes sociais, ideologias e diferentes culturas. Podem ser feitas abordagens voltadas para a transformação social da sociedade com a possível intervenção da escola no que diz respeito à educação popular, à escola rural, à escola urbana e à escola das diferenças: Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Tecnologias de Comunicação e da Informação.

A discussão sobre a cultura precisa perpassar o trabalho com a Sociologia da Educação. Temas como etnocentrismo e relativismo cultural, diversidade e heterogeneidade, valores, patrimônio cultural e memória devem estar presentes no estudo da realidade social da escola. Isso para compreender a instituição escolar como uma organização constituída sócio-culturalmente.

O debate em torno da questão racial, por exemplo, pode ser introduzido através do conhecimento da Lei 10.639/03. É importante que, apoiados na visão sociológica, os futuros professores compreendam a necessidade de se promover a valorização étnico-racial nos currículos da educação básica.

Em parceria com a disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, pode ser realizado um trabalho com a literatura infanto-juvenil que tenha como tema a questão racial. Para isso, indicamos alguns textos:

O drama racial de crianças brasileiras – socialização entre pares e preconceito, de Rita de Cássia Fazzi, editado pela Editora Autêntica; O Rei Preto de Ouro Preto, de Sylvia Orthoff; Gosto de África – História de lá e daqui, de Joel Rufino dos Santos; Agbalá um lugar-continente, de Marilda Castanha e Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro, de Rosa Margarida de Carvalho Rocha³.

Também discutir e promover pesquisas em torno, por exemplo, da escravidão que marcou/marca a história de grande parte dos municípios do nosso Estado, é dar a oportunidade aos alunos de colocarem em xeque o preconceito e o processo de exclusão por que passou e passa a população negra. Isso contribuirá com o seu questionamento em torno do cenário social, político, econômico e cultural do nosso Estado/país.

A situação atual da educação no Brasil terá como foco as questões sociais e culturais que envolvem o analfabetismo, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar (evasão e repetência), o trabalho infantil e adolescente, a violência doméstica contra crianças e adolescentes, a concentração da renda e, ainda, a diferenciação escolar (escola pública x escola

³ A referência completa dos textos encontra-se em sugestões de leitura, mais adiante.

privada, escola urbana x escola rural), as oportunidades escolares (condições de acesso à escola e vagas) e as expectativas escolares das classes populares (mobilidade social). Estas temáticas podem se tornar objetos de pesquisas, discussões e elaboração de documentos.

Uma experiência interessante, que vivemos na abordagem das estruturas sociais, foi a seguinte: dividimos a turma em grupos e a cada grupo entregamos um texto original sobre o conteúdo modo de produção. Coube a cada grupo criar uma história infantil sobre o *modo de produção* escolhido e montar um livro. O formato do livro deveria ser criativo, levando em conta o que sugeria o modo de produção estudado e o contexto da história.

A atividade deu-se da seguinte forma: os alunos, reunidos em grupos, leram os textos que abordavam os modos de produção (comunitário, asiático, escravista, feudal, capitalista e comunista). Em seguida, escreveram uma história, com a linguagem utilizada pela literatura infantil, abordando as idéias do texto original. Em seguida, montaram e ilustraram o livro. Finalmente fizeram a apresentação dos mesmos.

Na apresentação dos trabalhos, pudemos perceber o resultado da atividade: uma rica variedade de literatura com idéias diversificadas em contextos sociais diferenciados. Foram livros escritos em linguagem acessível aos alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, em formatos variados, ricamente ilustrados, fazendo alusão aos modos de produção. Com esta prática docente, o “aprender a ensinar” tornou-se um “aprender a aprender”.

Uma boa contribuição para o trabalho de construção do conhecimento também pode ser buscada na arte. Ao promover, por exemplo, a exibição de filmes como *Central do Brasil*⁴, *Cidade de Deus*⁵, *Carandiru*⁶ e outros que retratam a realidade social brasileira, o professor pode contribuir para que temas importantes da nossa vida social provoquem o debate, a discussão e o apontamento de propostas alternativas para a intervenção da educação em questões sociais.

Os saberes dos alunos devem ser articulados com as práticas sociais e escolares. Nas aulas de Sociologia da Educação serão tratados problemas que causam inquietação, como o menino cuja idade não corresponde a sua escolaridade, não sabe ler e causa tumulto durante as aulas; a menina que tem sono durante as aulas e espera pela hora do recreio; o menino tímido que não participa das brincadeiras propostas pelo professor. Também deverão ser lembrados os direitos e deveres de cidadania das crianças e adolescentes, que poderão constituir tema de pesquisas e debates.

⁴ *Central do Brasil*. Drama dirigido por Walter Salles, produzido em 1998, no Brasil, tem a duração de 112 minutos e é distribuído pela Europa Filmes. Disponível em VHS e DVD.

⁵ *Cidade de Deus*. Drama dirigido por Fernando Meirelles, produzido em 2002, no Brasil, tem a duração de 135 minutos e é distribuído pela Imagem Filmes. Disponível em VHS e DVD.

⁶ *Carandiru*. Drama dirigido por Hector Babenco, produzido em 2003, no Brasil, tem a duração de 147 minutos e é distribuído pela Colúmbia. Disponível em VHS e DVD.

Sugestões de leitura

BRASIL – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL – Lei nº 10.764, de 12 de novembro de 2003 – Altera a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL – Lei Complementar nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 – Altera a Lei nº 9.393/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL – Parecer nº CNE/CP 003/04, de 10 de março de 2004 – Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

CASTANHA, Marilda. *Agbalá um lugar-continente*. Belo Horizonte: Formato, 2000.

DINIZ, Margareth, VASCONCELOS, Renata Nunes (orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

DORNELES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. *Revista Pátio*. Porto Alegre: AetMed, ano 3, nº 11, nov 99/jan 2000.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 16^a ed., 2003.

MACEDO, Lino de. O fracasso escolar hoje. *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed, ano 3, nº 11, nov 99/jan 2000.

MATOS, Maria Zilé Teixeira de. *Bonecas negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

ORTHOFF, Sylvia. *O Rei Preto de Ouro Preto*. São Paulo: Moderna, 1997.

PELLEGRINI, Denise, VITA, Marcos. Portas abertas para a paz. *Revista Nova Escola*, maio de 2002.

PUIGGRÓS, Adriana. Para que serve a escola? *Revista Pátio*. Porto Alegre: ARTMED, ano 1, nº 3, nov 97 / jan 98.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África: história de lá e daqui*. São Paulo: Global, 2000.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

STAINBACK, Susan Bray. Reflexões sobre a diversidade na educação: as raízes do movimento de inclusão. *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed, ano 5, nº 20, fev/abr de 2002.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed, ano 3, nº 11, nov 99/jan 2000.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed, ano 4, nº 13, mai/jul 2000.

Análise Sociológica da Escola

A análise da realidade social da escola instigará o futuro professor a perceber que o currículo escolar é um saber organizado socialmente e, conseqüentemente, tem de ser elaborado considerando a diversidade cultural, o processo de socialização, a institucionalização do saber, a relação entre saber e poder, o uso da ciência para a conservação e transformação da sociedade, para a melhoria ou para a degradação do homem.

A análise das realidades sociais perpassará as contribuições da Sociologia para o entendimento do papel da educação. Verificará, também, como a educação contribui para a construção da cidadania como prática individual e coletiva. Os futuros professores devem ter clara a visão de que o currículo escolar é pautado na construção de práticas sociais e que os conteúdos curriculares têm implicações sociais.

O estudo desta temática pode gerar belíssimos trabalhos que reflitam sobre a construção do currículo escolar, sua aplicação e resultados, a partir da constatação de que ele atende aos interesses da sociedade. Uma pergunta central pode orientar o trabalho: para que serve o conhecimento produzido na escola?

Na abordagem dessa temática podem ser utilizados procedimentos como:

- Trabalhos em grupos envolvendo a pesquisa em arquivos de jornais sobre a utilização do conhecimento científico na sociedade. Temas como o uso de armas atômicas e químicas, a cura de doenças como o câncer e a AIDS, a produção de vacinas, o plantio e comercialização de produtos transgênicos etc. podem ser pesquisados. Os alunos podem elaborar textos, apresentar painéis e outras atividades, visando discutir a demanda e o uso social do conhecimento.
- Pesquisa, em grupos, nos livros didáticos voltados para as séries iniciais do ensino fundamental, visando levantar a abordagem de temas como a mulher, o negro, a criança, o índio, as diferentes categorias profissionais etc., com a finalidade de compreender como a diversidade é tratada nesse material de uso muito freqüente na escola. Os alunos podem, aqui também, elaborar

textos, painéis de discussão etc., visando demonstrar o entendimento sobre a dimensão social e cultural do currículo escolar.

- Construção co-participativa de projetos sócio-educativos, que podem ser desenvolvidos dentro e/ou fora da escola, para exercício de práticas sociais na educação escolar.
- Entrevistas com os atores da comunidade escolar, com a elaboração de relatórios para análise dos fenômenos educacionais que visem à compreensão da escola como processo social.

Em suma, considerando a criatividade dos que ensinam e dos que aprendem, todo procedimento metodológico que evidencie a educação como técnica social promoverá, com certeza, melhoria progressiva na qualidade do ensino e na construção de uma escola e de uma sociedade democrática e organizada.

O professor terá compreendido seu papel de educador ao instigar seus alunos e futuros docentes a conhecerem, a investigarem o interior da escola e da sala de aula. Afinal, esse é o papel da ação educativa proposta pelo criador da Sociologia da Educação, Durkheim: “... formar um cidadão que tomará parte do espaço público”⁷. Neste contexto, entendemos que o espaço público é a escola.

Ao dominar as circunstâncias da sala de aula, o futuro professor será preparado para o exercício docente e terá clareza de que a valorização do profissional de educação começa com seu preparo técnico, de forma que encontrará alternativas de ensino e aprendizagem que intervenham na própria escola e na sociedade em que a mesma está inserida.

Sugestões de leitura

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, mai/jun/jul/ago 2003.

CANEN, Ana, OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, set/out/nov/dez 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção O que você precisa saber sobre...

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, mai/jun/jul/ago 2003.

⁷(Cit. In Guimarães & Gomide, 2003, p.33).

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Com o estudo da *Sociologia da Educação*, espera-se que os futuros professores cheguem, no mínimo, a:

- Reconhecer a amplitude do seu papel como agente de transformação da sociedade.
- Identificar o perfil dos seus alunos, do ponto de vista de sua origem de classe, gênero e raça, para trabalhar seus limites e possibilidades.
- Ter competência e sensibilidade para trabalhar com as diferenças.
- Compreender a complexidade da realidade que os espera, no desempenho da sua ação docente.
- Compreender a dimensão valorativa e ideológica da ação educativa através dos conteúdos curriculares e suas implicações.
- Compreender as dimensões sociais do trabalho na escola.
- Compreender a escola como instituição que organiza o sistema de ensino e como espaço de práticas sociais.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Neste documento, não tivemos como pretensão dar tratamento linear aos conteúdos a serem ensinados/estudados. Os fenômenos sócio-educacionais não ocorrem em cadeia, em seqüência, mas em tempos e espaços com as ações do homem na sociedade. Os conhecimentos necessários à formação docente serão trabalhados levando em conta práticas que garantam a socialização do jovem e a sua construção como ser social.

Faz-se necessário que ao reorientarmos nossa prática docente observemos alguns quesitos que são indispensáveis à melhoria do ensino, como:

- a flexibilidade no ato de ensinar e aprender;
- o uso de tecnologias que viabilizem o ensinar e o aprender;
- a avaliação qualitativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Uma das grandes tarefas que precisamos assumir, como formadores de professores, é a preparação de profissionais reflexivos de sua prática, capazes de buscar informações que dêem conta da sua permanente atualização, num processo continuado de formação. É preciso formar professores que sejam capazes de conhecer e refletir sobre as transformações constantes pelas quais passam os diversos setores da sociedade e sua própria profissão.

O professor de *Sociologia da Educação* pode orientar seus alunos no sentido da busca de informações, por exemplo, em revistas, jornais, filmes e em sites como o da Revista Nova Escola – www.novaescola.com.br; o da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, onde podem ser encontradas informações sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GT 14 (Sociologia da Educação); bem como ser consultada a Revista Brasileira de Educação – <http://www.anped.org.br>, ou a da Biblioteca Virtual de Educação – <http://www.bve.cibec.inep.gov.br> e o site da Educação on line – <http://www.educacaoonline.pro.br>.

Para acesso a materiais de grande valia para o trabalho dos futuros professores em formação, também devem ser consultados sites como o do LACRI (Laboratório de Estudos da Criança do Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo) – <http://www.usp.br/ip/laboratorios/lacri>; o da FIA (Fundação para a Infância e a Adolescência): <http://www.fia.com.br>; o da ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância) – <http://www.andi.org.br> e o do IDACO (Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária), que dispõe de material impresso e vídeos sobre o trabalho infantil – <http://www.idaco.org.br>.

O trabalho com projetos é uma maneira de envolver os alunos em atividades diversificadas e dinâmicas e promover a integração entre as disciplinas do curso.

No Projeto *História e Cultura Afro-brasileira na Formação de Professores*, proposto no texto da disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, os alunos poderão desenvolver conhecimentos relacionados ao conteúdo de *Sociologia da Educação*, como o preconceito racial e o trabalho com a Lei 10.639/2003.

O trabalho infantil também poderá ser tema de interessante projeto a ser desenvolvido, com a parceria de outras disciplinas do curso, com o objetivo de conhecer e refletir sobre as consequências, para a escola e a sociedade, da utilização do trabalho infantil.

Projeto: *O trabalho infantil*

- Pesquisar as formas de trabalho infantil existentes na comunidade.
- Fazer o registro da pesquisa com fotos e documentos.
- Promover a realização de palestra com representantes do Conselho Tutelar e do Juizado de Menores para debater o tema trabalho infantil.
- Promover a exibição de vídeos, como os produzidos pelo IDACO (Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária), que enfocam o trabalho infantil.
- Elaborar trabalhos em grupos como textos, jogos, brinquedos, desenhos etc., enfocando o tema.
- Organizar um painel com as fotos, os documentos e os trabalhos realizados pelos alunos, para divulgação dos resultados.

O professor precisa estudar sempre, atualizar-se constantemente, ampliar sua bagagem cultural. Pensando nisso, apontamos, abaixo, algumas publicações, além das indicadas anteriormente, que podem contribuir para os estudos e as pesquisas.

Sugestões de leitura

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: Parirus: 2000.

GUIMARÃES, Arthur, GOMYDE, Heloisa .O Criador da Sociologia da Educação.*Revista Nova*. n° 166, p.32-34, out 2003.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. *Sociologia no cotidiano do cidadão*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FREITAG, Bárbara. *Escola e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

KRUPPA, Sônia M. Portella. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Loyola, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 12ª ed., 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Pécio Santos de. *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: Ática, 2002.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

ROCHA, Ruth. *Este admirável mundo louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

TRINDADE, Azonilda Loreto da, SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Coleção O Sentido da Escola

SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VIEIRA, Evaldo. *Sociologia da Educação: reproduzir e transformar*. São Paulo: FTD, 1996.

YOUNG, Michael F.D. *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria do aprendizado*. São Paulo: Papirus, 2000.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

Consultora

Sandra Santos Cabral

Professores especialistas

Maria de Lurdes Q.T. de Menezes

Setembrino da Silva Barros

Janeiro de 2006

O PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quando foi que você decidiu ser professor? E por quê? Como se preparou para ser professor? Aprendeu a fazer planos, programas e verificações? Ou a construir estratégias de ação e acompanhamento?

Desenvolveu maneiras de lidar com as peculiaridades dos alunos e com as suas próprias? Compreendeu como desenvolver seu próprio estilo de lecionar? Valoriza suas qualidades e questiona suas limitações?

A cada vez que você entra em sala, tem clareza de suas intenções quanto à formação daquelas pessoas que o esperam para começar a aula? Se você tem, consegue realizá-las?

Se não, procura se fortalecer buscando identificar os motivos, as situações criadas ou surgidas que estão dificultando o trabalho? Ou busca os culpados do fracasso e as punições que apaziguam a sensação de impotência?

Aprendeu a *se preparar* para suas aulas encarando-as como um campo de trocas, de acontecimentos, surpresas e tensões a ser manejado, exatamente como tantas outras situações da vida cotidiana? Ou foi incentivado a *preparar aulas* com o objetivo de transmitir informações, adaptar e disciplinar alunos?

Difícil responder com firmeza a questões como estas. A decisão de se tornar professor envolve, na verdade, pequenas resoluções que vão se articulando ao longo do tempo e nem sempre se encontram sob o domínio de nossa compreensão consciente e racional.

Ensinar e aprender são ações que nos exigem abertura para mudanças: para afetar o outro e se deixar afetar pelos fatos cotidianos.

Acontece que mudar é uma das ações mais difíceis para o ser humano adulto. Só aceitamos realmente mudar, aprender coisas novas, quando não estamos satisfeitos com nossa maneira viver e resolver nossos problemas; mais ainda, quando sofremos com nossa condição atual e a mudança nos promete uma condição mais confortável, menos custosa.

Construímos essa resistência em maior ou menor grau, em grande medida, de acordo com as experiências que vivemos na infância. É no decorrer do relacionamento com os adultos que as

crianças vão aprendendo o quanto podem ousar, experimentar o mundo, errar para aprender a acertar, usar ativamente sua vivacidade, espontaneidade e curiosidade para obter informações sobre o ambiente que a cerca.

A criatividade e a capacidade de articulação entre as várias modalidades de inteligência – isto é, a capacidade para aprender – são desenvolvidas em estreita relação com o manejo que os adultos fazem das tentativas das crianças em responder aos desafios que a vida cotidiana lhes impõe.

Dessa forma, para a criança, aprender e desenvolver-se têm o significado concreto (embora não consciente) de construir estratégias para lidar com esse ambiente – do qual também fazem parte pais, professores e as outras crianças.

É por isso que esta disciplina deve ter a função de ajudar os jovens candidatos à docência a compreender e a se preparar para a importância do lugar que irão ocupar no dia-a-dia das crianças, o poder que assumirão em suas vidas e de seus familiares, o imenso campo de intervenção, de contratemplos e de alegria que isso pode representar.

Aprender a ser professor significa aceitar um risco: abrir mão das certezas confortáveis contidas nos programas e planos de aula e enfrentar o complexo e delicado cotidiano da sala de aula, as reações dos alunos, a adequação dos conteúdos aos interesses do professor e dos alunos reais (e não aquelas figuras idealizadas que costumamos construir durante o curso de formação de professores).

Para tanto, é interessante que o professor em início de formação compreenda que os estilos de ensinar, a metodologia escolhida, as metas e os pontos de partida traçados para o trabalho docente são definidos por nossas concepções sobre:

- o que é ensinar e para o que serve;
- como se aprende e para o que;
- o que é ser criança, que motivos a levam a buscar aprender ativamente, que processos utiliza para isso;
- quais os aspectos que facilitam e quais aqueles que dificultam um aprendizado vivo, orientado para uma significação presente;
- e, ainda, qual o papel dos adultos, em especial dos professores, nesse processo.

Os estudos realizados pela *Psicologia da Educação*, ao procurar responder a esses questionamentos, terminam por centrar-se em um grande eixo temático: a busca por compreender *de que forma a aprendizagem interfere no desenvolvimento humano*.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Tendo como ponto de partida as questões centrais: *como a criança se desenvolve e como ela aprende*, é interessante apresentar, de início, a resposta que tradicionalmente se dá a elas – já que é ainda a mais utilizada concretamente na realidade educacional brasileira – e suas implicações práticas em sala de aula. É a partir das críticas feitas a essa abordagem que se organizam as outras concepções.

Acompanhar a construção teórica das diferentes respostas possibilita ao estudante, em primeiro lugar, compreender o fato de que *a teoria só faz sentido para responder a uma questão que surge da prática*, do cotidiano.

Em segundo lugar, a diversidade de concepções mostra que *existem formas diferenciadas de compreender o homem*, sua forma de se desenvolver e sua relação com sua cultura e história. Mostra ainda que essa diferença nas respostas tem relação direta com os valores, as posições políticas e as escolhas metodológicas dos autores das teorias que serão estudadas.

Daí a importância de identificar a situação histórico-cultural em que o autor se propôs a fazer sua pesquisa, quais eram suas inquietações, o que o fez procurar explicações que se tornaram, mais tarde, teorias gerais.

O terceiro ponto: a existência de muitas verdades teóricas mostra ao estudante que ele pode lidar com essas informações apenas como *instrumento para que realize sua própria pesquisa, a pesquisa de sua prática como estudante e como professor*. A partir daí, encontrará suas próprias soluções, suas próprias convicções, seu próprio caminho para entrar no debate e verdadeiramente *conversar com as teorias*.

É dessa forma que o aluno poderá começar sua formação colocando-se como *pesquisador*, como alguém que pode se posicionar criticamente diante das informações teóricas que lhe são apresentadas, verificar se elas fazem sentido, ampliar suas concepções de mundo e, assim, começar a construir uma *autoria*, um estilo próprio de ser professor.

Sugestões de Conteúdo para a Segunda Série

Sugerimos como início da discussão sobre diferentes concepções de infância e das relações entre desenvolvimento e aprendizagem: a visão tradicional; teorias do condicionamento e teorias cognitivistas; o construtivismo e o interacionismo; o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento da linguagem; a evolução do processo de leitura e escrita.

O que é ter uma Visão Tradicional das Relações de Ensino?

Esta é uma concepção que vê a criança como um pequeno adulto, como se ela não possuísse ainda características específicas e lógicas de pensamento e de conhecimento próprias.

O sujeito do conhecimento é visto como um papel em branco, que a escola preencherá com os conhecimentos necessários para que se torne um adulto “adaptado e culto”. Ele aprende através da transmissão de informações e se desenvolve por imitação. Não há, portanto, a preocupação com os aspectos de desenvolvimento do espírito crítico e criativo. Pelo contrário, o espaço e a disciplina são organizados de modo a dificultar a interação e a movimentação. As atividades pedagógicas giram em torno da cópia, do treino e da disciplina e a avaliação é sinônimo de verificação quantitativa de resultados.

Tecnicismo ou Humanismo?

Nos anos de 1970, em plena ditadura política na realidade brasileira, não por acaso, duas principais correntes psicológicas estiveram em moda para criticar a pedagogia tradicional.

A psicologia *comportamentalista* critica a visão tradicional, sustentando a necessidade de uma abordagem científica para a aprendizagem – já que é ela que direciona o desenvolvimento – baseada no condicionamento. Por isso, propõe uma psicologia que ofereça técnicas diretivas para uma educação eficiente e voltada para a adaptação.

Esta perspectiva foi muito criticada pela visão *humanista*, que priorizava o aspecto do incentivo à criatividade através de um relacionamento libertário e não diretivo com os alunos. Os psicólogos humanistas defendiam que aprendizagem só deve se dar a partir do interesse do aluno, garantindo assim que seu desenvolvimento ocorra espontânea e livremente.

O Interacionismo e o Construtivismo

Os pensadores interacionistas não consideram (como os comportamentalistas) que todo o nosso desenvolvimento seja determinado pelo que aprendemos. Eles tampouco concordam, como os humanistas, que podemos nos desenvolver plenamente sem muita interferência do meio.

Apostam que o desenvolvimento e a aprendizagem se realizam através da relação do sujeito com o meio. Os construtivistas vão além: afirmam que o próprio sujeito se constrói, dia a dia, passo a passo, na relação com o outro.

Mas existem diferentes maneiras de ser construtivista: há os pesquisadores que pensam que essa construção resulta numa conquista individual, na qual o ambiente funciona como um facilitador, e há os que afirmam que qualquer construção é resultado de uma profunda interação, na qual o outro, o ambiente, o meio tem papel decisivo.

A Construção do Conhecimento é Um Processo Individual

Quando ensinamos algo a uma criança, impedimos que ela aprenda sozinha.
(Piaget)

Aqui encontramos Piaget mostrando uma criança que constrói ativamente hipóteses sobre os problemas por ela identificados no mundo, mesmo antes de sua entrada na escola. Ela possui uma lógica diferente da lógica do mundo adulto e não contar com essa evidência é o erro da pedagogia tradicional.

Para ele, a criança só realiza uma *aprendizagem significativa* se tem um conflito cognitivo; por isso defende que o professor seja um instaurador de problemas que instiguem o aluno a construir sua própria aprendizagem, que se realiza sempre de acordo com as possibilidades de seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Conhecer sua forma de se desenvolver trará uma compreensão melhor de como aprende.

Os estágios de desenvolvimento – sensório-motor, intuitivo ou pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – se organizam partindo do concreto em direção ao abstrato; do simples para o complexo e do individual para o social. Além disso, são universais, realizam-se independentemente do contexto cultural do sujeito e *devem orientar os passos da aprendizagem*.

O Conhecimento é uma Construção Social

Tudo o que uma criança faz hoje com ajuda, fará amanhã sozinha. (Vygotsky)

A importância da dimensão social do desenvolvimento humano e o valor da mediação cultural no processo de construção de significados são trazidos para o primeiro plano.

Com isso, mudamos o olhar sobre o sujeito do conhecimento: sempre afetado pelo social, atravessado por sua cultura é, a um só tempo, criador e criatura de sua história. Trata-se de um construtivismo mais radical, preocupado com o papel decisivo da aprendizagem sobre o desenvolvimento.

É por isso que no lugar de estágios definidos, o autor propõe a idéia de *zonas de desenvolvimento proximal*, largos espaços na vida da criança em que o que ela aprende na mediação com o outro altera, acelera, instiga o desenvolvimento.

Daí a noção de um processo ensino-aprendizagem que se realiza principalmente através de atividades coletivas e não exige homogeneidade de níveis de desenvolvimento nas turmas. Esta é uma importante discussão para a realidade do trabalho docente no Brasil.

Aprender a Ler e Escrever é Construção ou Aquisição?

Na esteira dos estudos piagetianos, as pesquisas de Emília Ferreiro trouxeram vastas contribuições para as reflexões sobre alfabetização. Através de seus trabalhos, discute-se a identificação dos processos subjacentes à aquisição da escrita. Ela mostra como a criança procura, ativamente, compreender a natureza da linguagem à sua volta, e, tentando compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades nas regras da língua, coloca à prova suas descobertas e cria sua própria gramática, chegando a cometer erros com base naquilo que percebe momentaneamente como verdade - erros construtivos que permitem o progresso de suas aquisições.

Por outro lado, as pesquisas inspiradas pela abordagem sócio-histórica de Vygotsky enriqueceram o campo da alfabetização, incorporando às suas reflexões as contribuições de outros saberes como a História, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia, na busca de compreender e ressaltar a importância da conjuntura social, da compreensão e afirmação das diferenças culturais e do ambiente do cotidiano como ações alfabetizadoras tão importantes quanto a metodologia utilizada na sala de aula.

Sugestões de Leitura¹:

BOCK, Ana M.B et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1990.

COLL, César. *O Construtivismo na Sala de Aula*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

DAVIDOFF, L. Linda. *Introdução à Psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 2002.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.

¹ Para aprofundamento do estudo deste tema e acesso a bibliografia mais extensa, recomendamos o professor consulte, neste documento, as sugestões da seção sobre Alfabetização.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

RAPPAPORT, C R et al. *Teorias do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. 3 vols.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1998.

Sugestões de Conteúdo para a Terceira Série

Relações de Ensino – Afetividade e Inteligência

Através das contribuições de Freud, Winnicott, Alicia Fernández e Philippe Perrenoud, o eixo – Aprendizagem – Afetividade – Desenvolvimento pode ser abordado, desenvolvendo-se os temas: as relações entre aprendizagem e desenvolvimento; a interação entre alunos e processos cognitivos e as interações entre professor e aluno; a ajuda pedagógica adequada; a atenção às diferenças, a inclusão e a luta contra o fracasso escolar.

Consideramos que esse é um bom momento para trabalhar com os alunos a necessidade de se romper com a *indiferença às diferenças*, procurando neutralizar os mecanismos que fabricam o fracasso escolar e a exclusão. Todos os alunos têm por definição necessidades educativas e as necessidades educativas especiais devem receber tratamento curricular adequado mediante adaptações da ação educativa à natureza e características dessas necessidades. O acesso do aluno ao currículo deve ser garantido através da utilização de recursos pedagógicos adequados à especificidade de cada necessidade².

Como a Afetividade Interfere no Conhecimento?

É para pensar o relacionamento entre o estudante e o professor, o livro, o filme ou mesmo um colega, que a psicanálise se apresenta como um conhecimento bastante útil.

Freud mostra um sujeito que não é completamente senhor de suas ações; é dividido e animado por uma porção inconsciente que influencia cotidianamente seu comportamento. Segundo ele, é para dar conta dos conflitos daí advindos que esse sujeito busca conhecer.

É com esse sujeito que o professor terá de lidar quando se relaciona com seus alunos, e não apenas com o sujeito consciente e racional. Além disso, o próprio professor é também tomado por emoções que nem sempre compreende bem e, muitas vezes, não pode controlar. Por isso, muitos

² Para enriquecer o trabalho com este tema, sugerimos que o professor consulte, neste documento, o programa, as sugestões de atividades e sugestões de leitura propostos para a disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena*.

aspectos das metodologias aplicadas na prática serão inoperantes, pois se dirigem a um aluno cujo desenvolvimento e aprendizagem são analisados apenas pelo lado cognitivo ou moral.

A partir desse estudo, é possível trazer as reflexões de autores contemporâneos sobre as relações entre afeto e cognição e sobre a importância do brincar, como atividade fundamental no desenvolvimento da criança e mesmo do adulto.

Afeto é Sinônimo de Amor?

O contrário do amor não é o ódio, mas a indiferença. Sigmund Freud

O que a psicanálise chama de afeto não é apenas amor, mas qualquer evento humano que afete o outro: amor, simpatia, ternura, mas também raiva, ressentimento, revolta. É para dar conta desse turbilhão de emoções que o desenvolvimento cognitivo se põe em marcha e continua se aperfeiçoando.

Por isso consideramos que um grave problema se apresenta quando a afetividade está ausente nas relações de ensino; ausência de afeto significa a ausência de investimento no outro, a desistência do projeto de fazer diferença para o outro, não importando que isso se expresse por amabilidade ou irritação.

É, na verdade, onde há carência de energia para enfrentar os problemas e vibrar com os pequenos passos dos êxitos que precisamos da intervenção consciente e tranqüila do professor, razão pela qual é tão importante aprofundar a discussão das relações entre afetividade e desenvolvimento cognitivo.

Quando Brincar é Viver, Brincar é Aprender

A construção do psiquismo infantil recebe interferência direta do ambiente cultural circundante e da qualidade das relações de cuidado a que a criança está exposta. Este é um estudo bastante desenvolvido por Donald Winnicott, psicanalista que oferece a conveniência de ter construído textos destinados a não especialistas em psicanálise.

É nesse contexto que encontramos suas pesquisas sobre a importância do ato de brincar no desenvolvimento da autonomia da criança. Segundo ele, é durante o brincar que a criança vai constituindo um espaço interno – *o espaço potencial* - no qual está registrada a sensação de tranqüilidade que acompanha a brincadeira de uma criança cuidada pelos adultos. É porque ela sente que está em segurança que pode experimentar seus jogos, seus ensaios, sua criação. A importância dessa vivência persiste pela vida adulta, a cada vez que nos é exigida ou oferecida a possibilidade de criação.

Informações como essas retiram as atividades lúdicas do espaço extracurricular para colocá-las como experiências fundamentais para uma aprendizagem significativa.

E o que nos dizem os Psicopedagogos?

Alicia Fernández contribui com pesquisas sobre o ensinante, o aprendente, o vínculo; a intervenção do corpo, do organismo, da inteligência e do desejo na aprendizagem. Além disso, ela trabalha com a imagem do professor psicopedagogo, analisando os mecanismos através dos quais a influência educacional é exercida.

Philippe Perrenoud desenvolve uma linha da ação pedagógica diante da desigualdade e das diferenças, pensando a questão da inclusão e da luta contra o fracasso escolar. Apresenta uma visão construtivista da ação docente, indicando como realizar a observação, o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica.

Sugestões de Leitura

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, Regina L. (org.) *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Subjetividade, criação e a questão dos miolinhos de pão. In GARCIA, R.L. *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 34ª ed., 2002.

CUNHA, Marcos V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIMENO, Sacristán, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *O saber em jogo*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SALTINI, Cláudio J. P. *Afetividade e inteligência: a emoção na educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SCHULTZ, Sydney Ellen, SCHULTZ, Duane P. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1994.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Sugestões Metodológicas

O professor de *Psicologia da Educação* trabalha com um campo propício a facilitar o alargamento de horizontes de compreensão dos alunos. Ele lida com conteúdos que se referem a assuntos que podem ser muito envolventes para os futuros professores, que estão, eles próprios, num momento – final da adolescência – de reposicionamento pessoal, de construção de um início de vida adulta e já em processo de profissionalização (fato que exige posicionamento e respostas muito rápidas).

Mas para que isso realmente aconteça, é fundamental que o curso se desenvolva provocando a identificação dos estudantes com as questões propostas. De que forma?

- Debates sobre suas experiências como alunos, sobre sua infância, sobre que soluções dariam se estivessem no lugar dos adultos naquelas situações; filmes, contos, experiências de infância e de educação de outros povos, que mostrem outras lógicas para o viver, são bons caminhos para provocar a sensação – necessária – de que a própria vida, a experiência e a arte servem para aprendermos a viver melhor e, conseqüentemente, são importantes no aprendizado para lidar com as crianças.
- Leitura compartilhada de textos teóricos ou literários que abordem ou descrevam relações de ensino e experiências de infância.
- Apresentação de vídeos ou filmes para analisar e discutir as estratégias do educador, a tarefa da escola e os processos de aprendizagem em jogo.
- Em conjunto com o professor responsável pela disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* que estiver atuando na mesma série, é possível planejar atividades de observação do comportamento das crianças, orientada através de roteiros, para análise e discussão em sua sala de aula.
- As visitas a escolas e outros espaços educativos, as observações orientadas e as práticas realizadas como estágio na disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* possibilitam a discussão, em pequenos grupos, dos eventos, dos problemas e soluções adotadas. Consideramos fundamental a reflexão e o debate, em pequenos grupos, sobre tais observações e relatos, e relacionar teoria e práticas educativas com base no referencial da psicologia da educação.
- É importante que o professor oriente a conversa sobre a observação, no sentido de capacitar o futuro professor a encontrar as pistas que as crianças oferecem, através de atitudes do dia-a-dia e das produções realizadas em sala de aula, de suas reais dificuldades e dos saberes que constrói, *mesmo fora das atividades consideradas pedagógicas*.
- O aluno precisa compreender que, mais importante do que coletar dados, será aguçar o olhar para as situações inusitadas. Caso contrário, os “dados coletados” servirão apenas para classificar e oferecer soluções engessadas.
- Elaboração de projetos de intervenção pedagógica, relacionados às situações escolares analisadas e debatidas em sala de aula.

Sugestões de Revistas e Sites que contém artigos, textos, discussões e sugestões que podem contribuir para enriquecer e diversificar o trabalho com os conteúdos:

Revista Escola. Rio de Janeiro: Abril Cultural. RJ

Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: ArtMed.

Pátio – Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed.

Revista Criança – BRASIL/MEC

Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia

Presença Pedagógica – Editora Dimensão – BH

www.cederj.edu.br

www.cide.rj.gov.br

www.futuro.usp.br

www.uol.com.br/aprendiz

revistaescola.abril.com.br/home/home.shtml

www.fb.org.br

www.mec.gov.br

www.proinfo.mec.gov.br/indexSite.php?op=P

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Após cursar os dois anos da disciplina *Psicologia da Educação*, o futuro professor deverá ser capaz de:

- Compreender a necessidade de percorrer o caminho que parte da prática e seus problemas e chega à teoria, para buscar meios de solucioná-los, e construir sistematização do que foi observado e compreendido e, finalmente, retornar à prática para aplicar, validar ou reposicionar a compreensão teórica.
- Compreender as vantagens de construir uma atitude ativa de pesquisador e de adotar uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais da função docente.
- Diferenciar as formas de compreensão teórica das possíveis articulações entre desenvolvimento e aprendizagem.

- Analisar as pistas sobre os processos de construção do conhecimento do aluno, suas dificuldades, e formular estratégias de intervenção imediata.
- Compreender a importância de construir com o aluno o vínculo que favorece a aprendizagem; saber fazer falar os seus alunos e saber escutá-los.
- Conhecer o valor e o papel do brincar no desenvolvimento da criança.
- Identificar os estágios do processo psicolinguístico de aquisição da leitura e da escrita e proceder às mediações necessárias.

ABORDAGEM E INTERFACES POSSÍVEIS

Se partirmos da idéia de um sujeito do conhecimento atravessado pelas determinações culturais de sua comunidade, formado pelos encontros estabelecidos ao longo de sua vida e de sua história, não podemos trabalhar com uma noção de psicologia que entenda o domínio de saber como algo estanque, separado de outras disciplinas, das quais só se aproximaria por articulações artificialmente forjadas por imposições curriculares.

A intenção, ao trabalharmos com as diversas dimensões do humano nesta disciplina, é trazer para o centro da discussão a compreensão de que o saber sobre o homem é sempre *transversalizado*. Não podemos entendê-lo como uma soma de diversos olhares, mas como a incessante busca por abordar a complexidade do fenômeno do humano.

Quando um professor utiliza a psicologia para compreender uma criança, precisa fazê-lo sabendo que se trata apenas de uma aproximação. O que dá consistência ao conhecimento é a incorporação da experiência que nos faz estranhar, indagar e permanecemos implicados na situação estudada.

Este é, na verdade, um posicionamento político diante do cotidiano e do poder colocado no âmbito do trabalho de um professor que lida com crianças: se utilizado alheio à prática e à dimensão transformadora trazida pela vivência da cultura, da arte e de outros campos do saber, torna-se um perigoso instrumento de classificação, de intervenção autoritária e, ademais, referendada pela ciência. Torna-se, portanto, instrumento de discriminação.

Defendemos que esta disciplina precisa sensibilizar o professor em relação ao lugar que ocupará na vida de muitas crianças e na memória de muitos adultos, para que seu trabalho seja conseqüente, potente e cuidadoso.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

POLÍTICA
EDUCACIONAL E
ORGANIZAÇÃO DO
SISTEMA DE ENSINO

Consultores

Avelino Romero

Gilda Grumbach

Professores especialistas

Luzia Tavares da Silva

Marilene Sinder

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A persistência é o caminho do êxito .
Chaplin¹

Conta certa história que o rei Rumboldo Bertoldo de Açafrão III era muito poderoso e gostava de fazer leis. Certo dia acordou sem inspiração para escrevê-las. Um passarinho, porém, “entrou pela janela e fez um cocozinho no papel, bem em cima do desenho de um homem palito”. Isso foi suficiente para inspirá-lo e ele pôs-se a escrever.

Em primeiro lugar escreveu:

“Os passarinhos, de hoje em diante, estão proibidos de fazer cocô.” Advertido sobre a impossibilidade de cumprimento dessa lei, escreveu a segunda:

“... de hoje em diante os passarinhos estão proibidos de comer.” Sendo alertado sobre as conseqüências de tal medida, resolveu escrever a terceira, em “letras grandes, redondas e engorduradas:”

“... Então, é claro, os passarinhos estão proibidos de voar.”

Já tendo mandado prender todos os auxiliares que o tinham aconselhado anteriormente, o rei mandou chamar as cozinheiras para opinarem sobre a lei que acabava de escrever e elas também foram contrárias a tal medida. Após mandar prendê-las, também na Torre de Pedra, escreveu a quarta, em definitivo, já que nem quis mais saber a opinião de ninguém, mandando logo pôr a ordem em prática:

“Os chatos de todo o reino devem saber que de hoje em diante as janelas do castelo deverão ficar fechadas, para que nenhum passarinho entre voando.” (adaptado de FURNARI, 2002)²

¹ In <http://www.culturabrasil.pro.br/chaplin1.htm>. Acessado em 15/10/04.

² FURNARI, Eva. *Rumboldo*. São Paulo: Moderna, 2002

A passagem acima nos remete à reflexão sobre a escola (o nosso reino “rumboltiano”) e sobre a nossa atuação nesse espaço privilegiado de formação de opinião. Nossa responsabilidade é grande porque estamos no curso de formação de professores; formação de sujeitos que formarão outros sujeitos.

Precisamos formar professores aptos a interpretar os fenômenos que circundam a sociedade e reconstruir o processo de informação de forma que eles possam permitir que seus alunos compreendam o mundo a sua volta, tornando-se indivíduos críticos e atuantes.

Em que a disciplina *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino* pode ajudar nessa tarefa?

Muitas vezes presenciamos, em sala de aula, a narrativa de questões “rumboltianas”, trazidas pelos alunos, das suas próprias experiências escolares e da observação nas escolas. E essas tantas vezes justificam a existência desta disciplina no curso de formação de professores, porque ela promove a compreensão da dimensão política e organizacional da educação brasileira e de sua escola, inserida no sistema educacional e social, num país capitalista de grandes dimensões e cheio de contradições. Tem, também, a tarefa de esclarecer a dimensão ideológica da política educacional e de formação de professores. Isto implica ir além do texto legal, ampliando o leque de interpretação da política materializada em artigos e parágrafos.

Além disso, é obrigação desta disciplina esclarecer os futuros professores quanto aos aspectos que envolvem a organização e o financiamento dos sistemas de ensino em geral e da escola em particular. Uma atuação política eficiente dos professores dependerá desse esclarecimento.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Esta disciplina é trabalhada na 4ª série do Curso Normal, e o primeiro desafio a ser enfrentado pelo professor que assume a responsabilidade de ministrá-la é despertar o interesse dos alunos, superando a visão que normalmente eles têm de que serão obrigados ao estudo do texto duro da lei. Desconstruir o construído é tarefa que exige paciência e perseverança. A conquista, no entanto, não se dá pelo simples convencimento, mas pela adoção de procedimentos didáticos que intercalam o trabalho com o texto legal e a leitura e discussão de outros materiais que incentivam o contato com a lei e sua compreensão.

O conteúdo da disciplina não deve confundir-se com o da administração escolar e nem com a apresentação pura e simples das leis que regem o ensino. Ele deve abranger o conhecimento de experiências passadas, que facilitarão a compreensão dos condicionantes das mudanças e da permanência de determinados tipos de estruturas no nosso sistema de ensino. Deve promover a discussão ampla das leis, avaliando até que ponto elas estão sendo cumpridas e como estão possibilitando o direito e o dever de educar e a melhoria da qualidade de ensino. Também se faz necessária uma discussão sobre a situação do nosso sistema de ensino, refletindo sobre seus problemas e as formas de resolvê-los.

Os conhecimentos serão construídos tendo como ponto de partida os problemas do cotidiano escolar, num enfoque menos informativo, onde as propostas sejam desafiadoras e significativas para os alunos. As atividades devem ser desenvolvidas com a efetiva participação dos alunos, utilizando sua criatividade na busca de soluções.

Nesse enfoque sugerimos que o conteúdo seja desenvolvido em quatro grandes temas. Eles estão apresentados sem uma seriação, de modo a permitir ao professor abordar os assuntos pertinentes à formação dos futuros professores e atender aos interesses e diferenças que surjam nas propostas pedagógicas de cada escola ou nas estratégias e procedimentos selecionados pelo professor. A seguir apresentaremos essa proposta de trabalho, lembrando que outras tantas existem e podem ser igualmente válidas. Ao final da apresentação de cada tema, encontra-se uma sugestão de leituras, constituída principalmente por textos e artigos concisos, numa linguagem acessível, que poderão ser trabalhados em sala de aula e contribuirão para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos propostos.

Dimensão Política e Social da Educação Brasileira: Legislação e Funcionamento do Sistema Nacional de Ensino

No desenvolvimento desse tema é importante: que sejam trabalhados os seguintes itens:

- A sociedade sob a perspectiva sistêmica.
- O significado dos artigos da Constituição Federal que se referem à Educação.
- O processo de formulação da política educacional do Brasil.
- O embate entre as políticas oficiais para a educação e os movimentos sociais.
- O funcionamento do sistema educacional brasileiro e o processo de descentralização político-administrativa da nossa educação.
- A distinção entre sistema educacional, sistema de ensino e escolar, destacando a importância do sistema escolar.
- Os níveis administrativos (municipal, estadual e federal) da educação brasileira, seus principais órgãos (Secretarias e Conselhos de Educação) e suas funções.
- Os diferentes tipos de escolas.
- A legislação pertinente à educação: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A finalidade deste tema é provocar e, ao mesmo tempo, motivar os alunos a buscarem respostas para os questionamentos que trazem do seu percurso escolar em relação às políticas educacionais adotadas pelos governos federal, estaduais e municipais no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade. Uma pergunta pode nortear os trabalhos:

Em que medida o previsto em lei ocorre na realidade?

Uma abordagem dos conteúdos, nesta temática, pode ser a seguinte:

Os alunos poderão ser instigados a levantar questões vividas na sua própria experiência de vida escolar ou verificadas nas escolas em que realizam a prática pedagógica. Com o apoio do professor e da leitura dos textos, eles deverão dar respostas a estas questões, produzindo a compreensão dos assuntos estudados. Os resultados poderão ser apresentados através da produção de textos ou painéis.

Familiarizar os alunos com documentos legais é uma tarefa fundamental a ser desenvolvida. Os futuros professores devem manusear tais textos, sendo capazes de debater aspectos definidos na lei, de maneira coerente, localizando tópicos pela consulta a capítulos, artigos, parágrafos e alíneas.

Distribuir cópias da LDB e da Constituição ou partes dela, para que os alunos tenham contato com o texto e a linguagem oficial, será um trabalho significativo para os futuros professores, pois suscitará questionamentos em relação a como consultar esses textos, se existe a necessidade de decorar alguns artigos, quando citá-los, como aplicá-los etc.

Esse trabalho torna possível discussões sobre o papel dos poderes públicos, suas obrigações e propostas. A leitura e análise dos documentos oficiais subsidiarão a investigação e as conclusões, que poderão ser apresentadas através da montagem de um mural com artigos de jornais ou revistas que discutam a aplicabilidade da Constituição Federal na realidade do nosso sistema educacional. Também pode ser construído um quadro comparativo – o que diz a Constituição, o que acontece na realidade e como gostaríamos que fosse.

É importante também que os alunos identifiquem o Sistema de Ensino Brasileiro, o seu funcionamento e a importância dessa estrutura para o funcionamento das escolas. As charges e os filmes podem proporcionar uma abordagem crítica e dinâmica. *O Sorriso de Monalisa*³ e *A Sociedade dos Poetas Mortos*⁴ são exemplos de filmes que permitem um bom debate sobre diferentes sistemas educacionais e cotidianos escolares.

O trabalho com fotos e documentos oriundos das antigas escolas dos alunos é também muito rico e dinâmico. A montagem de um painel com este material suscita uma retrospectiva da

³ O Sorriso de Monalisa. Drama dirigido por Mike Newell, produzido em 2003, nos E.U.A., tem a duração de 119 minutos e é distribuído pela Colúmbia. Disponível em VHS e DVD.

⁴ Sociedade dos Poetas Mortos. Drama dirigido por Peter Weir, produzido em 1989, nos E.U.A., tem a duração de 129 minutos e é distribuído pela Buena Vista. Disponível em VHS e DVD.

formação escolar dos futuros professores, por meio da qual se pode identificar e conhecer diferentes tipos de escolas, suas características e sua organização. O manuseio e a análise dos documentos trazidos pelos alunos levam à discussão sobre a validade e a abrangência dos mesmos, nos reportando aos diferentes níveis de ensino, suas funções e objetivos.

Complementando as discussões sobre o papel dos poderes públicos na organização do sistema escolar, pode ser realizada uma visita à Câmara dos Vereadores e/ou Assembléia Legislativa. Pode também ser feita uma visita às Secretarias (municipais/estaduais) de educação, visando compreender o contexto administrativo em que estão inseridas as escolas.

É importante que esse primeiro tema seja desenvolvido tendo como pano de fundo as reflexões sobre o embate entre as políticas públicas para a educação e os movimentos sociais, para que os futuros professores possam compreender a trajetória política da nossa legislação, despertando neles uma postura crítica e o compromisso político-profissional inerente à sua profissão.

Sugestões de Leitura

BRASIL, Constituição Federal de 1988, Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto.

BRASIL, LDB - Lei 9394/96 - TÍTULO I - Da Educação, TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, TÍTULO III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar e TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional.

CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de. A luta do povo brasileiro pela escola pública de qualidade. *Revista Informação Pedagógica*. SEE/RJ, v.1, n.1, s/d, p.6-13.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1977.

PAVAN, Rosiver. A LDB: Expressão da política neoliberal em educação. *Educação em Debate*. Secretaria Municipal de Educação de Mauá/RJ, Ano 1, n.0, mar 1998, p.12-20.

RAINHO, João Marcos. PNE no Papel: Plano Nacional de Educação determina metas ambiciosas para os próximos dez anos - mas não explica quem vai pagar a conta. *Revista Educação*. mar 2001, p.34-36.

Dimensão Organizacional da Educação Brasileira

Nessa temática, o importante é focar o tipo de organização da nossa educação e como ela é financiada. A proposta continua sendo a problematização e a pesquisa, pois estamos falando de uma escola dinâmica, sintonizada com as mudanças e avanços que ocorrem em todos os campos. Os aspectos a serem abordados são:

- Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries e ciclos – e Ensino Médio) e Superior.
- Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação dos Povos Indígenas.
- Financiamento da educação.

Esse tema tem como objetivo compreender a estrutura organizacional da educação brasileira definida pela LDB (Lei 9394/96), analisando os diferentes níveis e modalidades de educação e ensino – finalidade, objetivos e características (carga horária, currículo, jornada escolar, avaliação, etc.) e conhecer as diferentes formas de financiamento da educação no Brasil – os princípios legais e o FUNDEF⁵.

Para a abordagem desta temática, sugerimos que novamente a partida seja dada com o questionamento. Com o apoio da leitura dos textos e a orientação do professor, os alunos deverão equacionar questões como:

- Por que algumas escolas só têm Educação Infantil e outras atendem a todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Médio?
- Onde podem estudar os portadores de necessidades especiais?
- Onde podem estudar os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola?
- Onde e como podem estudar os índios?

Também podem ser criadas situações em sala de aula que simulem os problemas levantados. O importante é trabalhar com a realidade vivida. Para a abordagem do assunto financiamento, por exemplo, pode-se partir da seguinte situação:

O grêmio programou um passeio e quer que a escola ajude a pagar o ônibus. Como proceder? Isso é possível?

Neste caso, o próprio diretor da escola pode ser convidado a fazer uma explicação acerca de como a escola recebe e utiliza suas verbas. Está aí garantida a possibilidade de entendimento de questões aparentemente complicadas como o FUNDEF e a verba de manutenção.

⁵ O FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental) deverá ser substituído, em 2005, pelo FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica), que se encontra em vias de aprovação. Neste caso, será preciso conhecer e estudar a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) que o criará e a lei correspondente que o instituirá.

Sugestões de Leitura

AZEVEDO, José Clóvis de. Ensino por Ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed. Ano 1, n.0, fev/abr 1997, p.31-32.

BENCINI, Roberta. Escola de índio, professor índio. *Revista Nova Escola*. Ano XIX, n.171, abr 2004, p.50-55.

BRASIL, LDB - Lei 9394/96 – TÍTULO V: CAPÍTULO I; CAPÍTULO II - Seção I, Seção II, Seção III, Seção IV, Seção V; CAPÍTULO III e CAPÍTULO V; TÍTULO VII - Dos Recursos Financeiros.

BRASIL, Emenda Constitucional n.3 de 1996, que cria o FUNDEF.

BRASIL, Lei n.9424 de 24 de dezembro de 1996, que institui o FUNDEF.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, Meire. Aparências diferentes? Talentos também (escola inclusiva). *Revista Nova Escola*. Ano XIX, n.173, jun/jul 2004, p.32-33.

DAVIES, Nicholas. *Fundo do Ensino Fundamental (FUNDEF): valorização da educação pública ou redistribuição da miséria?* Niterói-RJ: UFF, mar de 2002 (texto digitado).

GENTILE, Paola. Educação dos jovens e adultos: salas de aulas heterogêneas, trabalho em foco, histórias de vida. *Revista Nova Escola*. Ano VIII, n.67, nov 2003, p.35 – encarte.

GROSSI, Esther Pilar. Por que séries e não ciclos? *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed. Ano 4, n.13, mai/jun 2000, p.46-50.

PORTO, Adélia. Escola Monte Cristo: uma experiência no ensino por ciclos. *Revista Pátio*. Porto Alegre: ArtMed. Ano 1, n.0, fev/abr 1997, p.33.

Os Profissionais da Educação

Este tema deve ser trabalhado sob dois aspectos – o legal (o profissional da educação e a legislação) e o social (a valorização do profissional da educação). Destacamos alguns pontos relevantes para serem analisados e discutidos com a finalidade de instrumentalizar os futuros professores, tornando-os profissionais conscientes, críticos e engajados politicamente, capazes de compreender a estrutura na qual estão inseridos administrativamente, para que dela possam participar de maneira consciente e dinâmica. São eles:

- As políticas públicas para o magistério.
- A formação dos professores e especialistas de educação – legislação.
- As condições de trabalho do professor (mercado de trabalho, seleção e recrutamento, carreira e formação continuada).

- Certificação docente.

A abordagem dessa temática é bem mais fácil porque os futuros professores andam preocupados com a profissão, especialmente pelas deficiências na informação veiculada pelos meios de comunicação acerca, principalmente, da formação em nível médio. Mais uma vez, fazemos referência a questões que, certamente, podem funcionar como desencadeadoras das discussões sobre esta temática e que costumam mobilizar os futuros professores, nesta que é a última série de sua formação inicial:

Em que séries eu posso dar aula, quando terminar os quatro anos do curso normal? E se eu fizer o Curso Normal Superior?

O que eu preciso fazer para ser professora de matemática?

O que eu preciso fazer para ser professora do ensino superior?

Vale a pena ser professor? Por quê?

A partir do levantamento das questões e com o apoio da leitura dos textos, pode ser montado um mural, com perguntas e respostas, ilustrado com notícias de jornal e exposto na parte externa da sala de aula para conhecimento de todos os interessados.

Simular situações que representam as frustrações e realizações do professor também permitirá uma análise crítica das suas condições de trabalho e as políticas públicas adotadas para a sua formação e valorização.

O conhecimento da lei que contempla a questão da proteção aos direitos da criança e do adolescente também é importante para o exercício consciente da atividade docente. Para tanto, propomos o trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente e o conhecimento da existência do Conselho Tutelar e do Juizado de Menores e seus agentes, através, por exemplo, de visitas a essas instituições.

Sugestões de Leitura

ABREU, Mariza. Profissionais da Educação – caracterizando o pessoal que atua nos sistemas públicos de ensino. *Revista do Professor*. Porto Alegre, jul/set 2004, p.42.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Pareceres n.1 e n.3 de 2003 – esclarecem dúvidas sobre a validade de diplomas de professores de educação infantil e ensino fundamental obtidos no curso normal de nível médio.

BRASIL. MEC. Portaria n.1.403 de 9 de junho de 2003 – institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

BRASIL – Lei n.8.069 de 13 de julho de 1990 – dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL – Lei n.10.764 de 12 de novembro de 2003 – Altera a Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

LINHARES, Célia, SILVA, Waldeck Carneiro da. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano, 2003.

MENESES, João Gualberto de Carvalho e outros. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira, 1999.

PRADO, Ricardo. Profissão professor – aprender sempre. *Revista Nova Escola*. Ano XVII, n.161, mai 2003, p.18-19.

RAINHO, João Marcos. Coisa de louco. Ninguém se entende: Governo, Conselho Nacional de Educação e Pedagogos não sabem quem pode formar professores de educação infantil e de ensino fundamental. *Revista Educação*, fev 2001, p.32-40.

Gestão Escolar

Este é um tema rico e desafiador. Tem por objetivo mostrar as diversas formas de gestão da escola e a importância da gestão democrática.

A Lei 9394/96 (inciso VII do Art. 3º e Art. 14º) estabelece os princípios que devem nortear a gestão democrática. Esses princípios apontam para a necessidade da participação de toda a comunidade - interna e externa - na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico da Escola, pois somente com a participação de todos é que a escola encontrará seu caminho.

Neste tipo de gestão, é importante tratar a estrutura administrativa da escola, a autonomia da escola e a participação da comunidade na mesma.

Uma pergunta que pode nortear o trabalho com este tema é:

O que é participação na escola?

Muitos alunos passam pelas escolas e não as conhecem. Muitas vezes não sabem sequer escrever o nome das escolas onde estudaram e, muito menos, quem é a pessoa que dá o nome a ela. Conhecem um pouco a parte física e desconhecem quase por completo as partes administrativa e pedagógica. Conhecer a escola é ponto de partida para se falar em gestão democrática e Projeto Político-pedagógico.

É proposta da disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, em seu documento, conhecer esse espaço escolar já na 1ª série. O professor de *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino* deve dar ênfase a esse conhecimento, com o objetivo de analisar para que serve cada espaço escolar, o que se faz em cada um deles, que pessoas estão neles envolvidas etc., para começar a discussão sobre gestão democrática e autonomia da escola, despertando o interesse e provocando a curiosidade dos alunos em conhecer e compreender a escola.

Além de conhecer o espaço da escola, é importante que o aluno seja estimulado a familiarizar-se com a sua rotina administrativa. Nesse sentido, quando há possibilidade, é interessante a promoção de um pequeno “estágio”, em grupos, nas dependências da escola, visando conhecer o estilo de gestão, a forma de organização, os tipos de documentos utilizados e sua tramitação burocrática, os níveis de controle por parte do MEC (Ministério da Educação) e da Secretaria de Educação, bem como a existência e a validade do censo escolar. Tudo pode ser organizado em uma pasta e apresentado para discussão e avaliação.

Os trabalhos práticos são essenciais para o desenvolvimento desse tema. Sugerimos também como atividades práticas: entrevistas com o diretor, coordenadores, secretária e representantes do grêmio estudantil, a elaboração de um fluxograma da escola, o levantamento de dados (pesquisa de campo) para conhecer a comunidade interna e externa – seus anseios e possibilidades, a análise do regimento da escola etc.

Também é interessante promover, quando possível, a participação dos alunos, como observadores, em reuniões que ocorrem na escola, como reuniões de professores, da equipe pedagógica, do conselho escola-comunidade, do conselho de classe etc. Isso para que tenha idéia do nível de participação coletiva nas decisões da escola.

Para que os futuros professores compreendam a importância do Projeto Político-pedagógico sugerimos a elaboração de um projeto deste tipo. Para isso será importante discutir: o que é, para que serve, quem faz, como se faz (etapas do projeto), como se avalia etc., com suporte na leitura e discussão de textos e sob a orientação do professor.

O trabalho poderá ser realizado em grupos. Cada grupo representará uma escola fictícia, inserida em comunidades diversas (favela, área industrial, área praiana, área rural etc.). Os membros do grupo serão os diferentes “atores” dessa escola: diretor, professor, aluno representante do grêmio, coordenadores, etc. A proposta é que eles se reúnam para elaborar um Projeto Político-pedagógico para “sua escola”, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que querem conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho, mostrando como avaliarão o processo e os resultados.

Ao professor cabe orientar todas as fases, esclarecer dúvidas, sugerir estratégias, procurando sempre a participação de todos.

Sugestões de Leitura

ALENCAR, Marcelo e PRADO, Ricardo. Nada será como antes: passo a passo, nasce o projeto pedagógico. *Revista Nova Escola*. Ano XV, n.138, dez 2000, p.14-17.

BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2001.

COLL, César. Educação, Escola e Comunidade: na busca de um novo compromisso. *Revista Pátio*. Porto Alegre: ARTMED. Ano II, n.6, ago/out 1998, p. 9-12.

GANDIN, Danilo. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 2000.

GENTILE, Paola. Proposta pedagógica – a escola com a cara da comunidade. *Revista Nova Escola*. Ano XIX, n.171, abr 2004, p.44-49.

GHANEM, Elie. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. *Revista Brasileira de Educação*. n.3, set/out/nov/dez, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras*. São Paulo: Pioneira, 2004.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: E.P.U., 2ª ed., 2000.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Com o estudo dos conteúdos da disciplina *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino*, espera-se que os futuros professores sejam capazes de:

- Compreender que o sistema escolar é um subsistema do sistema social e que portanto é por ele influenciado, ao mesmo tempo em que pode afetá-lo de forma positiva.
- Utilizar os conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para a compreensão do contexto em que está inserida a prática educativa e das relações que a envolvem.
- Utilizar os conhecimentos sobre a organização, a gestão, o financiamento dos sistemas de ensino, a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios coerentes com os ideais de nossa sociedade.
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escuta profissional.
- Posicionar-se como profissional de educação, compreendendo a estrutura em que está inserido administrativamente, para que possa dela participar de maneira consciente e dinâmica.
- Participar coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-pedagógico da escola, para uma atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.
- Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Uma das grandes tarefas dos cursos de formação inicial de professores é a preparação de profissionais que sejam capazes de buscar informações, que se conscientizem da necessidade de sua permanente atualização. É preciso formar professores que sejam capazes de conhecer e refletir sobre as transformações constantes por que passam os diversos setores da sociedade.

Os professores de *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino* precisam conscientizar seus alunos da necessidade de se estar sempre atento às mudanças que ocorrem constantemente nas instituições escolares e nos sistemas de ensino. Os futuros professores precisam estar cientes de que tais transformações modificam as regras que regem desde o funcionamento das instituições até questões relativas à sua profissão.

Por isso, é preciso prepará-los para serem capazes de consultar os instrumentos oficiais de divulgação (diários oficiais) da legislação e alertá-los para a necessidade de constantes visitas a sites como o do MEC – Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>), o do CNE – Conselho Nacional de Educação (<http://www.mec.gov.br/cne>), o do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://www.inep.gov.br>), das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e do Sindicato de Professores da região onde for atuar. Estes sites dispõem de informações sempre atualizadas e *links* para outros igualmente úteis e interessantes.

Os alunos também poderão ser incentivados a consultar o *site* do “plenarinho” (<http://www.plenarinho.gov.br>), que proporcionará uma agradável viagem pela Câmara dos Deputados e o <http://www.protagonistes.org.br>, que permitirá o acesso a um importante material chamado de “Cartilha Direitos dos Estudantes”.

Também é interessante acessar o site do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação (<http://www.consed.org.br>), onde pode ser encontrada a Revista Gestão em Rede.

O trabalho com projetos é uma maneira de envolver os alunos em atividades diversificadas e dinâmicas e promover a integração entre as disciplinas do curso.

No Projeto *Conhecendo a comunidade e reconhecendo-se*, proposto no texto da disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, os alunos poderão participar da exposição de fotos e da construção do álbum da memória de sua história escolar, com grande utilidade para o estudo dos temas desenvolvidos em *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino*. Nesse mesmo projeto, é possível também articular os conteúdos da disciplina Sociologia da Educação, por meio da identificação de características da comunidade onde está inserida a escola, compreendendo a importância deste conhecimento na elaboração do Projeto Político-pedagógico.

Já no projeto *A Matemática nas Eleições*, também proposto no texto da disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, os alunos poderão aplicar e desenvolver conhecimentos afetos aos conteúdos de *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino*, discutindo e refletindo sobre a elaboração e a aplicação de regras eleitorais, o funcionamento do sistema eleitoral, além da oportunidade de vivenciarem um processo participativo.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CIÊNCIAS FÍSICAS E DA NATUREZA

Consultoras

Ana Teresa de Oliveira

Mônica Mandarino

Professores especialistas

Gabriela dos Santos Barbosa

Shirley Ferreira da Silva

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA CIÊNCIAS FÍSICAS E DA NATUREZA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quanto mais alto for o grau de compreensão dos fenômenos naturais e sociais, tanto melhor o homem poderá defender-se dos perigos que o rodeiam; tanto maior será o seu domínio sobre a natureza e suas forças hostis; tanto mais facilmente ele poderá realizar aquele conjunto de atos que concorrem para a sua segurança e para o desenvolvimento da sua personalidade; tanto maior será, enfim, a sua liberdade.

Bento de Jesus Caraça¹

Parece incontestável o fato de que a boa formação dos professores é, em parte, responsável pelo bom desempenho dos seus alunos. Nessa perspectiva, assumir compromisso com a melhoria da educação em nosso estado significa, entre outras coisas, oferecer um processo formativo que instrumentalize, solidamente, o futuro professor para o exercício da profissão.

O papel do professor é amplo. Como educador, cabe a ele não apenas organizar e didatizar o saber que vai ensinar, mas desenvolver hábitos e atitudes nos seus alunos, para a vida em sociedade.

Para um bom desempenho em sala de aula, o professor deve ter conhecimento amplo e profundo acerca dos conceitos e conteúdos que irá ensinar. Caso isso não ocorra, a defesa de alguns princípios como aprender junto com nossos alunos; aprender continuamente a partir da prática docente; reinventar o dia-a-dia; trabalhar a partir do interesse e das demandas sociais dos alunos podem muitas vezes levar a equívocos ou ao imprevisto irresponsável. Não é possível ensinar o que não se sabe!

O saber do professor inclui, necessariamente, saber o que vai ensinar, com a profundidade necessária para compreender e aceitar outras formas de pensar, outras estratégias de resolução, saber detectar pontos nodais na aprendizagem dos alunos e saber ajudá-los a superar as dificuldades. Além disso, o saber docente inclui o saber como ensinar, e com quais objetivos. O

¹ Em Oliveira, A. T. C. C. et al. Ciências pouco exatas. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, série VI, 1995.

saber do professor deve ser entendido, fundamentalmente, como diverso e plural, construído a partir de saberes de diferentes naturezas, articulados². Como nos disse e assim realizou Freire (1997, p.52), *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*³.

Fazer uma boa escolha dos meios e recursos a serem utilizados no ensino, bem como re-definir e redimensioná-los sempre que necessário, constitui, também, um aspecto importante da prática pedagógica. É fundamental que o professor assuma uma postura investigativa mantendo-se imerso num processo constante de construção e reconstrução de caminhos.

Desta forma, são necessários e fundamentais aos professores, os conhecimentos didáticos e metodológicos que facilitem a aprendizagem dos alunos. Neste documento, de orientação para a construção do currículo das escolas normais em nível médio, propomos que na disciplina Ciências Físicas e da Natureza sejam revisitados, ou reconstruídos, os conceitos de Ciências (biológicas, físicas e químicas) e de Matemática que compõem o currículo da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A deficiência na formação dos alunos, em conceitos nestas áreas não é novidade. Os resultados obtidos pelos alunos da educação básica em diversos exames de seleção e os dados apresentados pelo SAEB evidenciam esta má formação. Estes alunos, se futuros professores, irão ensinar a seus futuros alunos, repassando medos, insegurança, erros conceituais graves. Eles darão ênfase a técnicas e procedimentos, por falta de compreensão dos conceitos que sustentam tais ações, e reproduzirão a mesma formação deficitária que tiveram. É nosso papel, então, reverter esse ciclo vicioso. Para isso, precisamos assumir um compromisso social como formadores de professores diante desse quadro, se acreditamos e realmente desejamos investir na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Optamos por deixar que a disciplina *Conhecimentos Didáticos em Ensino Fundamental* se responsabilize pela ênfase na discussão didático-metodológica. Nela, os alunos, futuros professores, dispendo dos conteúdos e conceitos re-construídos e mais aprofundados dentro de sua área de atuação, poderão discutir de forma mais consistente os aspectos metodológicos de sua futura prática, com maior embasamento conceitual. Além disso, com a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* como fio condutor da proposta de formação, os futuros professores poderão investigar, questionar, discutir e contrapor práticas efetivadas por outros professores, enriquecendo tanto o aprofundamento conceitual quanto as opções metodológicas estudadas no curso de formação.

Resumindo, estamos propondo que o principal foco da disciplina *Ciências Físicas e da Natureza* seja a formação conceitual dos futuros professores para o trabalho de construção correta e adequada de conceitos, com uma visão ampliada das aplicações e interfaces conceituais das Ciências e da Matemática, de modo que se sintam seguros e capazes para atuar na formação

² Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2002.

³ Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

de outros cidadãos, sem negar-lhes o acesso a saberes tão necessários para atuar de forma consciente, crítica e participativa na sociedade.

A disciplina *Ciências Físicas e da Natureza* está presente na grade das escolas normais nas 3ª e 4ª séries, com 80 horas-aula a cada série⁴. Apresentamos uma proposta de temas e conhecimentos a serem estudados pelos alunos (futuros professores), que consideramos fundamentais à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. As sugestões aqui presentes, analisadas e discutidas por professores atuantes nos cursos de formação em nível médio no Estado do Rio de Janeiro⁵, fundamentam-se em nossas vivências como formadores, que num processo de reflexão constante e busca de caminhos, experienciamos ao longo de nossa prática, procurando criar as condições necessárias e satisfatórias ao desenvolvimento de nosso trabalho.

Além de uma sugestão de temas e conteúdos, propomos, ainda, que os conceitos e conteúdos de Matemática que compõem o currículo da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental sejam abordados na 3ª série. Nossa indicação vai ao encontro da idéia de que os conhecimentos de Matemática, dentre outros fins, instrumentalizam o futuro professor para interpretar e expressar os fenômenos nas ciências. Em decorrência disso, o trabalho a ser realizado na 4ª série deve tratar de Ciências.

A organização curricular relacionada ao trabalho de formação em *Ciências Físicas e da Natureza* e baseada nos temas e conteúdos que sugerimos, deve levar em conta o cotidiano da escola. Acreditamos que nós, professores, num processo de discussão e construção coletiva, encontraremos o caminho que melhor atenda à realidade de nossa escola e do nosso corpo docente.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS - MATEMÁTICA

As idéias e os argumentos com que o matemático se preocupa têm realidade física, intuitiva ou geométrica muito antes de serem registradas no simbolismo. Vê-se que os símbolos matemáticos são, em si mesmos, simplesmente uma escrita artificial, intrinsecamente sem sentido.

Eles transmitem vida, sentido, riqueza de pensamento e beleza somente se as idéias e o pensamento que os símbolos simplesmente registram são ensinados com o menor número de símbolos possível.

Morris Kline⁶

⁴ Ver grade curricular apresentada ao final deste livro.

⁵ Referimo-nos aos encontros que ocorreram nos dias 27/11/2004 e 4/12/2004, envolvendo professores formadores atuantes nos cursos normais em nível médio do estado do Rio de Janeiro, no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, promovido pela Secretaria de Estado de Educação, para a apresentação e discussão deste documento em versão preliminar.

⁶ Kline, M. *O fracasso da matemática moderna*. São Paulo: IBRASA, 1976.

Para muitos alunos, as experiências com a Matemática na educação básica têm sido responsáveis por um desencanto em relação a esta disciplina. Eles consideram a Matemática difícil, fora do alcance da maioria dos que freqüentam a escola, não acreditam na própria capacidade de aprender, e questionam a importância, para sua vida, do que aprendem nas aulas. Essa realidade nos ajuda a pensar na importância de o professor saber selecionar devidamente os assuntos a serem estudados, explorar seus usos e funções sociais, de forma a favorecer uma articulação entre os temas estudados e as situações reais de vida e trabalho. Para o bom desempenho dessa tarefa, entretanto, o professor deve ter um domínio de conteúdos que não se restringem àqueles que, diretamente, terão que ensinar. Todo professor deve saber as implicações e interfaces do que está ensinando para conseguir explorar, da melhor maneira possível, as situações problema e diálogos que vivencia com seus alunos. Assim, é necessário que tenha uma visão mais ampla dos conteúdos, conceitos e de suas aplicações.

Tomando essas idéias como ponto de partida, selecionamos os temas e conhecimentos em Matemática que consideramos importantes para a formação do professor.

O Histórico do Ensino de Matemática

O conhecimento de tendências e movimentos de grande importância que influenciaram o ensino de Matemática contribui para a orientação e reflexão sobre a prática, pois levam ao repensar do papel do professor, do uso do livro didático e dos instrumentos de avaliação.

Nesse sentido, é necessário que os professores conheçam o movimento da matemática moderna e seus pressupostos; a educação matemática e as mudanças de objetivos propostos para o ensino; o construtivismo e o ensino de matemática; o alfabetismo matemático; os abusos no uso dos materiais concretos; a omissão geométrica; os problemas como meio e fim da aprendizagem matemática; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática; O plano nacional do livro didático de Matemática; a avaliação em matemática.

É sempre bom ressaltarmos que a metodologia que nós, formadores, adotamos é uma referência para a prática dos professores que estamos formando.

É importante desenvolvermos o hábito de leitura e a atitude de pesquisa dos futuros professores. Podemos sugerir aos nossos alunos a leitura da Educação Matemática em Revista, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, que trata de questões ligadas ao ensino de Matemática e tem uma importância política na configuração do campo da Educação Matemática.

Constitui uma atividade de formação interessante propor aos futuros professores uma análise comparativa de livros antigos e atuais destinados ao ensino de Matemática nas séries iniciais, levantando as diferentes abordagens dadas à matemática, já que eles refletem, de certa forma, as concepções da sua época, acerca desta ciência como disciplina escolar e seus objetivos.

Sugestões de Leitura

MIORIM, M. A. *Introdução à História da Educação Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA. São Paulo: SBEM, 1990. Trimestral. ISSN 1517-3941.

O Espaço

O estudo do espaço no curso de formação deve dar condições para o professor entender a sua relevância para a aprendizagem dos alunos em qualquer área do conhecimento, e não só em matemática. O ponto de partida do processo de aprendizagem das crianças são as relações que ela estabelece no espaço. É a partir da interação entre as noções de elemento e grupo, série de elementos etc. que a criança começa a construir o conceito de número. O espaço deve ser entendido não só como o espaço físico mas, também, como o espaço social em que a criança está inserida, e como espaço afetivo, representado pelas relações que ela estabelece com o outro. A geometria é uma área da matemática de significativa importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É fundamental que os futuros professores analisem criticamente os objetivos do trabalho com o espaço na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Para a sua formação, são fundamentais os conhecimentos acerca das relações espaciais e sua importância para a percepção e organização do espaço; das noções de interior, exterior, fronteira, continuidade e vizinhança; percursos abertos e fechados; superfícies planas e não planas e seus elementos constitutivos; comparação de figuras, perímetro e área; os objetos tridimensionais; o modelo de Van Hiele⁷.

O futuro professor deve ser capaz de explorar os conceitos relacionados ao estudo do espaço com as questões do meio ambiente, em diferentes aspectos e momentos. Fazer plantas baixas e maquetes são exemplos de atividades privilegiadas para dar visibilidade a esta articulação.

A utilização, exploração e preservação do espaço em diferentes culturas permitem que se observem as diferentes formas de lidar com o conhecimento geométrico, por diferentes grupos culturais.

Uma pesquisa acerca de diferentes profissões que fazem uso dos conhecimentos geométricos enriquece a formação dos professores. Permite uma discussão interessante acerca dos conhecimentos práticos, teóricos e científicos, pensamento intuitivo etc.

⁷O modelo sugere que os alunos progredam em geometria segundo uma seqüência de níveis de compreensão de conceitos.

Sugestões de Leitura

CÂNDIDO, S. *Formas num mundo de formas*. São Paulo: Moderna, 1997.

CARDOSO, C. et al. Brincando no espaço. *Boletim do Salto para o Futuro*, 1996.

DIENES, Z. P. *A exploração do espaço*. São Paulo: EPU, 1977.

MANDARINO, M. et al. A geometria presente no mundo. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, série VI, 1995.

NASSER, L. e SANT'ANNA, N. (coord), *Geometria segundo a teoria de Van Hiele*, IM-UFRJ, Projeto Fundação, 1997.

NASSER, L. MOUZINHO, M. *Geometria na era da imagem e do movimento*. IM/UFRJ, Projeto Fundação, 1997.

NETO, E. R. *Geometria na Amazônia*. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Número e as Operações

Lidar com os números e operações no cotidiano constitui uma habilidade básica importante para o exercício da cidadania. É necessária à inserção de qualquer indivíduo na sociedade. Contudo, quando nos voltamos para a prática dos professores, encontramos um ensino centrado em aquisição de procedimentos e técnicas operatórias, descolados de suas aplicações. Os professores devem entender os números e as operações como recursos disponíveis para a resolução de problemas na vida e na escola.

A calculadora pode ser uma parceira para ensinarmos números e operações, mas desde que seu uso esteja mediado por uma proposta interessante, com atividades bem escolhidas para os objetivos que queremos atingir.

Os conhecimentos que os futuros professores precisam ter para realizar um bom trabalho devem dar conta de subsidiar o processo de construção do conceito de número, pelas crianças da Educação Infantil. Os futuros professores precisam saber sobre: as classificações e seriações e a construção do conceito de número; sistemas de numeração; as operações fundamentais; as operações no ábaco; atividades interessantes envolvendo as operações através do uso da calculadora; os problemas de matemática.

Constitui uma estratégia interessante mobilizar os futuros professores a criarem um banco de problemas envolvendo as operações, categorizando-as de diferentes maneiras, como por exemplo, pelas ações envolvidas – reunir, acrescentar, retirar, completar etc. Uma pesquisa sobre os números na história das civilizações desenvolve a atitude investigativa dos nossos

alunos, o que é importante para a sua futura prática. Motivar a reflexão dos professores sobre as diferentes características dos sistemas de numeração leva a discussões importantes sobre o que é um sistema posicional e suas vantagens.

Sugestões de Leitura

DANTE, L. R. *Didática da resolução de problemas de matemática*. São Paulo: Ática, 1991.

ENZENSBERGER, H. M. *O diabo dos números*. São Paulo: Cia das letras, 1998.

GUELLI, O. *A invenção dos números*. São Paulo: Ática, 1992.

IMENES, L. M. *Os números na história das civilizações*. São Paulo: Scipione, 1995.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: Papyrus, 1994.

NUNES, T. BRYANT, P. *Crianças fazendo Matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NUNES, T. e outros. *Introdução à Educação Matemática - Os números e as operações numéricas*. São Paulo: PROEM, 2002.

OLIVEIRA, A. T. C. C. et al. A função social do número. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, Série VI, 1995.

As Grandezas e as Medidas

Aqui nos referimos às noções ligadas à quantificação do espaço em suas diferentes naturezas, e seu ensino. Falamos agora de um trabalho que, em geral, é realizado de forma deveras empobrecedora. Muito importante se torna o fato de não esquecermos de realizar com nossos alunos um aprofundamento sobre as diferentes grandezas que podemos medir, para que eles não reproduzam na sua prática o que há muito vem acontecendo – ensinar as unidades de medida, conversões entre elas e suas nomenclaturas... e só. O trabalho com as medidas deve ir muito além disso.

Algumas questões muito freqüentes que surgem em sala de aula são indícios significativos para pensarmos na prática pedagógica, dentro desse assunto:

Qual é a diferença entre massa e volume?

E entre volume e capacidade?

Mudando-se a forma, muda-se o volume?

Medir nada mais é do que Comparar. Mas o que se pode medir? Como se mede? Para que se mede? O que é o resultado de uma medição? Que padrões são mais adequados?

Ao pensar em responder tais questões, nos deparamos com uma gama de situações que podemos explorar no contexto de vida e trabalho, no âmbito do ensino das Ciências, da Geografia, da Geometria. Elas nos ajudam, também, a pensar quais conhecimentos são necessários ao professor para o exercício da sua prática: o conceito de medir; diferentes padrões; grandezas – o que medimos?; distância, massa, capacidade, volume e tempo; padrões para medir – com o que medimos?; as unidades para medir; o sistema métrico decimal; o número racional e as medidas; o sistema monetário.

A história das unidades de medida pode ser explorada por meio de pesquisa bibliográfica. Não podemos prescindir, também, das medidas na análise e discussão de questões no contexto da alimentação, da saúde, dos fenômenos ambientais e no trabalho do homem.

Sugestões de Leitura

COLL C. TEBEROSKY, A. *Aprendendo Matemática*. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª series. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, N. J. *Medindo comprimentos*. São Paulo: Scipione, 1990.

SILVA, C. X. LOUZADA, F. *Medir é comparar*. São Paulo: Ática, 1998.

TOLEDO, M. TOLEDO, M. *Didática da Matemática*. São Paulo: FTD, 1997.

O Tratamento da Informação

Interpretar e expressar as informações por meio de diferentes representações é uma habilidade básica para o cidadão hoje. Tabelas, gráficos de diferentes tipos etc., todo esse universo de maneiras de lidar com as informações perpassa a vida do cidadão comum, em seus momentos mais simples.

Por meio de gráficos e tabelas, organizamos e interpretamos informações relacionadas a diferentes áreas de conhecimento, em diferentes contextos. É uma habilidade básica para o exercício da cidadania.

Os jornais e revistas são um excelente material para ser explorado com os professores, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e práticas sobre as diferentes maneiras de tratar a informação. Os futuros professores devem ter noções básicas de estatística; construir tabelas a partir de listas; gráficos pictóricos; gráficos em barras, em setores e gráficos de linha; conhecer e saber usar média, moda e mediana; ter noções de cálculo de probabilidades.

Devemos, como formadores, levar os alunos a sentirem a necessidade e importância do conhecimento acerca das diferentes formas de organização e representação das informações para nos comunicarmos hoje; levá-los a destacar conteúdos matemáticos fundamentais para

construirmos os diferentes tipos de gráficos e suas legendas; motivá-los a propor atividades que envolvam gráficos contextualizados em questões atuais de vida.

Sugestões de Leitura

LOPES, M. L. *Tratamento da informação*. Rio de Janeiro: Projeto Fundação, 1997.

SMOOTHEY, Marion. *Atividades e jogos com estatística*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. *Atividades e jogos com gráficos*. São Paulo: Scipione, 1997.

TRINDADE, M. L. Uma interpretação da realidade. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, série VI, 1995.

OBJETIVOS A ALCANÇAR EM MATEMÁTICA

Após cursar essa disciplina, o futuro professor deverá ser capaz de:

- Efetivar um processo formativo com seus alunos, baseado numa relação crítica e construtiva com a cultura, a ciência, a ética, a tecnologia, a estética e com os meios de comunicação.
- Compreender que a atividade matemática não é a incorporação de um conjunto de idéias prontas, mas a construção e a apropriação de um conhecimento.
- Desenvolver um ensino de Matemática baseado na construção de conceitos e na produção de significados.
- Buscar experiências matemáticas no cotidiano e nos contextos reais de trabalho para orientar sua prática pedagógica.
- Selecionar objetivos para o ensino que vai desenvolver, bem como escolher e utilizar técnicas e recursos adequados aos diferentes temas.
- Estabelecer, na prática, inter-relações entre os diferentes contextos matemáticos – numérico, geométrico, gráfico, aritmético, explorando diferentes representações de um mesmo conceito.
- Desenvolver uma prática que possibilite uma visibilidade, por parte dos alunos, das articulações da Matemática com as outras áreas de conhecimento.
- Avaliar os alunos considerando o caráter qualitativo da avaliação, e sua importância para a redefinição de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino de matemática.

Sites Interessantes sobre Atividades Matemáticas

www.matematicahoje.com.br

www.calculando.com.br/jogos

br.groups.yahoo.com/groups/hist-mat-port

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS - CIÊNCIAS DA NATUREZA

No conjunto sempre crescente das atividades que são oferecidas ao indivíduo, escolha primeiramente as que iluminam a sua vida, as que dão sede de crescimento, as que fazem brilhar o sol. Edite um jornal para exercitar a correspondência, recolha e classifique documentos e, por tentativas, organize a experiência que será essa a primeira etapa da cultura científica.

Celéstin Freinet⁸

Vamos tentar voltar no tempo e pensar em nossas experiências como aluno das séries iniciais do ensino fundamental. Como eram nossas aulas de Ciências? Os conhecimentos adquiridos na área de Ciências durante nossa vida de estudante estão sendo ou já foram aplicados de alguma forma em nosso cotidiano?

Fazer este resgate com nossos alunos, futuros professores, contribuirá para que eles entendam que o processo de desenvolvimento pelo qual a disciplina vem caminhando pressupõe o rompimento com o tradicionalismo, por meio de propostas que acompanhem os avanços do conhecimento científico. As sugestões contidas neste documento de reorganização curricular articulam-se no sentido de inserir os conteúdos em temas, de forma a permitir que o futuro professor entenda o ensino e a aprendizagem das Ciências vinculado à solução de problemas do cotidiano.

⁸ Em Tornaghi, A . et al. A grande bagagem. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, série VI, 1995.

O Histórico do Ensino de Ciências Naturais

Tratar desse tema tem por objetivo permitir ao futuro professor a compreensão acerca da trajetória do ensino de Ciências no Brasil, e de que forma esse percurso vem se construindo.

Que acontecimentos no mundo produziram mudanças no ensino de Ciências?

Conhecer esse histórico atende, também, a outros fins, na medida em que possibilita aos alunos uma análise crítica do papel do professor, do experimento nas aulas de ciências, da relação entre conhecimentos espontâneos e científicos etc.

Destacam-se nessa discussão abordagens que não podem faltar na formação do futuro professor. Eles devem conhecer as fases do ensino de ciências e as características de cada uma delas. Os objetivos do ensino de ciências para a educação infantil e para o ensino fundamental, discutidos criticamente, instrumentalizam o professor para uma boa escolha de conteúdos e meios para ensiná-los.

O estudo sobre o papel do experimento no ensino de ciências alerta para os riscos do discurso acerca da “construção do conhecimento”, que muitas vezes é usado para esconder propostas diretivas e sem incentivo à real elaboração de conclusões próprias relativas ao que foi observado e vivenciado durante o experimento. Por outro lado, se bem orientado e com a participação dos alunos, este tipo de atividade pode ser um bom caminho para se trabalhar a questão da ciência como obra do homem.

Uma boa escolha de alternativas metodológicas pode mobilizar os futuros professores para a discussão acerca da reconstrução da história do ensino de Ciências. Eis alguns exemplos: leitura de textos, livros e periódicos; a participação em seminários e fóruns de discussão acerca do ensino de ciências como forma de ampliar os conhecimentos, buscando linguagens diferentes daquelas usadas na sala de aula; pesquisa sobre a trajetória do ensino de Ciências em diferentes épocas e análise das contribuições deixadas para o presente; leitura de pesquisas, monografias e dissertações acerca do ensino de ciências, entre outras.

Sugestões de Leitura

COLL, C., POZO, J. I., SARAÍBA, B., VALLS, E. *Os conteúdos na Reforma do Ensino e a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

REVISTA CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 1987. Mensal. ISSN 0103-2054.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, 1986. Mensal. ISSN 0103-0116.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. São Paulo: Abril, 1987. Mensal. ISSN 0104-1789.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

VALLA, V.(org). Saúde e Educação. *Coleção O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Boletins de Ciências Naturais, *Um Salto para o Futuro*, Fundação Roquette Pinto/TVE. Disponíveis em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>

O Ambiente e seus Componentes

Os problemas ambientais fazem parte do nosso dia-a-dia e são decorrentes da relação homem/natureza. Eles podem ser avaliados e compreendidos ao se trabalhar a ocupação desordenada dos espaços e os prejuízos ambientais causados por essa prática. O objetivo de trabalhar este tema é o de proporcionar ao futuro professor a compreensão de que atitudes empreendidas no meio ambiente podem oferecer riscos à vida do homem e do planeta. Com este nível de entendimento, ele pode atuar de forma crítica e participativa na sociedade. As questões ambientais devem ser discutidas, também, nas suas relações com o trabalho e a cultura.

Para a realização de uma boa atividade, é importante que: os futuros professores sejam capazes de relacionar as diferentes atividades do homem e seus impactos positivos e negativos no meio ambiente – agricultura, desmatamento etc; de conhecer os movimentos da terra e a organização do sistema solar, os fatores agressores aos ecossistemas, as transformações do ambiente, a cadeia alimentar, as variações climáticas e os impactos sobre o meio ambiente.

As ONGS que realizam trabalhos sobre o meio ambiente constituem uma fonte primorosa de informações motivadoras de projetos. A participação dos futuros professores em oficinas de reciclagem com sucatas pode desenvolver uma mudança de atitudes e contribuir para a consciência crítica sobre a questão do “lixo”. Aconselhamos também a pesquisa sobre a presença de elementos do meio ambiente como inspiradores nas artes. Citamos como exemplo a música Luz do Sol, de Caetano Veloso, que pode motivar um trabalho integrado com língua portuguesa e artes.

Alguns sites tratam de assuntos ambientais e podem ajudar aos futuros professores no levantamento de questões para sua formação nessa disciplina:

www.ibama.gov.br

www.uniagua.org.br

www.cetesb.sp.gov.br/solo/areas

www.regra.com.br/escolas/icjesus/alunos/ahua/index/htm

Sugestões de Leitura

BRANCO, S. M. *O meio ambiente em debate*. São Paulo: Moderna, 1989.

CHIAVENATO, J. J. *O massacre da natureza*. São Paulo: Moderna, 1996.

DIAS, G. F. *Atividades interdisciplinares de educação ambiental*. São Paulo: Global, 1994.

TORNAGHI, A. et al. Um equilíbrio delicado. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, Série VI, 1996.

Ser Humano e Saúde

Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, *saúde é o completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença e enfermidade*. Essa conceituação nos mostra a abrangência de questões relacionadas ao nosso tema.

São muitos os parâmetros que devemos considerar para analisar as condições de vida do ser humano: condições de trabalho; de alimentação; de habitação; de transporte; de vestuário; de consumo; de segurança social entre outros.

Conhecendo o funcionamento do corpo, compreendemos que as relações anatômicas e fisiológicas contribuem para proporcionar o estado de saúde. Para isso, devemos pensar sobre como o corpo se estrutura, como funcionam os órgãos, os diferentes sistemas, que cuidados devemos ter para manter nosso corpo em boas condições.

A sexualidade, qualidade essencialmente humana, deve ser tratada como um tema científico. Os futuros professores precisam estar cientes da importância desse assunto para a formação dos alunos, e da abordagem cuidadosa que as questões da sexualidade merecem ter. Trata-se de um tópico que está estreitamente relacionado ao exercício da cidadania, pois sexualidade refere-se, entre outras questões, ao respeito por si e pelos outros.

As questões sociais da saúde devem ser levadas em conta, se desejamos realizar um trabalho que possa contribuir com a formação de cidadãos conscientes da importância de uma boa saúde para os indivíduos e a sociedade.

Dessa forma, o professor precisa conhecer o corpo humano; os hábitos de alimentação e de saúde; a prevenção de doenças e formas de contágio; as vacinas; as bases biológicas do desenvolvimento; a adolescência e a puberdade; o meio ambiente e as questões da saúde; entender a linguagem do corpo e os sentidos como formas de comunicação; identificar os fatores físicos, químicos e sociais que interferem no estado de saúde do homem.

O trabalho em torno desse tema pode se dar, entre outras estratégias, por meio de leituras de pesquisas sobre crescimento populacional; saneamento básico; qualidade da água e do ar e história das vacinas. Os estudos da OMS são interessantes e atualizados e funcionam como fonte de informações para atividades e trabalhos ao longo do curso.

Por meio do estudo das questões relativas ao ser humano e a saúde, é possível identificar e explorar diferentes integrações: entre ciências e geografia, entre ciências e medicina, entre ciências e biologia.

Sugestões de Leituras

GARCIA, Regina Leite (org) *O corpo que fala, dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOUSEL, S. H. Cérebro adulto vira prodígio em matemática. In: *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*, 1.ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2002 .

MACHADO, S. *De olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2003.

MAYLE, P. E outros. *O que está acontecendo comigo?* Traduzido pela Livraria Nobel, 1984.

MOURA, E. *Noções de Biologia aplicada à Educação*. São Paulo: Moderna, 1996

Recursos Tecnológicos

*Se eu tivesse que dar um único presente a meu filho,
daria um livro.(...) É bom ter em mente que os
cálculos para a produção dos computadores que tanto
nos fascinam foram feitos apenas com lápis e papel.*
Bill Gates⁹

Os avanços científicos e tecnológicos interferem de forma direta em nossas vidas, fazendo parte do nosso cotidiano: nas compras em supermercados, por meio da leitura dos códigos de barra quando se obtém informações sobre preço e validade dos produtos com agilidade; nas transações bancárias; nas imagens via satélite; na ultra-sonografia; nos computadores; na conservação de alimentos; nos hábitos alimentares que adotamos etc. Devemos discutir criticamente com os futuros professores as conseqüências da influência da tecnologia em nossas vidas.

Que discussões têm relevância para o futuro professor, quando pensamos em ciências naturais, tecnologias e cidadania?

A industrialização de alimentos, a influência da mídia (tanto na formação de hábitos alimentares quanto na divulgação de campanhas na área da saúde), a tecnologia e seus usos na prevenção das doenças, os avanços na pesquisa em medicina, a tecnologia e os meios de comunicação, considerando seus efeitos estéticos, sonoros e as questões da saúde apontam para uma variação de aspectos relacionados ao que pode ser estudado dentro desse tema, no decurso da formação do professor.

⁹ Ver www.willians.pro.br/didatico/cap1_4.htm

Há atividades simples, que podem ser motivadoras das discussões acerca dos diferentes usos dos recursos tecnológicos, tais como: a) listar lugares do cotidiano (casa, escola e/ou comunidade) nos quais estão presentes a tecnologia, destacando aqueles de fácil acesso; b) explorar os recursos disponíveis na sala de informática da escola para perceber que o mundo é muito maior do que ele imagina; c) fazer um estudo comparativo entre instrumentos, equipamentos, ferramentas relacionando-os às suas finalidades.

Sugestões de Leitura

JEUNESSE, G. Do Big-Bang a Eletricidade. *Série origens do saber*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

A Terra e o Universo

Esse tema costuma fascinar as crianças! No entanto, para que isso ocorra, a abordagem proposta pelos professores das séries iniciais sobre as questões que envolvem a terra e o universo deve ser adequada ao nível delas. Demanda algum esforço e conhecimento científico tornar temas como a terra e o universo acessíveis. Basta pensar em distâncias entre astros e planetas, em medir algo que não vemos, em unidades de medida não usuais, para percebermos que é preciso alguns cuidados na formação de professores para que estes venham a trabalhar adequadamente estes temas com as crianças.

O futuro professor deve conhecer o estudo das hipóteses a respeito da formação da Terra e do surgimento da Vida, buscando estas informações em livros didáticos e outras fontes, como publicações em revistas na área de ciências. Deve conhecer os movimentos da Terra, o dia e a noite; as fases da lua; o fenômeno do eclipse; os planetas e as estrelas; as diferentes formas de vida na Terra; ser capaz de discutir criticamente a relação do homem com o universo.

Ao longo do curso, devemos mobilizá-los para valorizar a importância de uma prática que estimule a curiosidade infantil, e que se baseie em observações que as crianças podem realizar. Algumas estratégias são interessantes para dar concretude às idéias e conteúdos dentro desse tema, como: visita ao Planetário, ao observatório nacional e ao museu de astronomia; a observação do céu à noite e de dia; o uso de binóculos para observar a lua; estudo de lendas e mitos sobre a origem do dia e da noite; a construção de móveis, entre outros.

Sugestões de Leituras

GEWANDSZNADJDER, F. *A Vida na Terra*. São Paulo: Ática, 2002.

TALENTINO, M e et al. *O Azul do Planeta*. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1995.

The Eartworks Group. *50 pequenas coisas que você pode fazer para salvar a Terra*. São Paulo: Best Seller, 1989

TORNAGHI, A. et al. O sistema solar. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, Série VI, 1996.

TORNAGHI, A. O planeta Terra. *Boletim de Um Salto para o Futuro*, Série VI, 1996.

WHYMAN, K. *O sistema solar*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

OBJETIVOS A ALCANÇAR EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Após cursar essa disciplina, o futuro professor deverá ser capaz de:

- Compreender que a trajetória do ensino de Ciências é marcada pelos avanços do conhecimento científico e que esse processo de transformação amplia e melhora sua prática pedagógica.
- Perceber a criança como um ser humano em todos os seus aspectos: cognitivo, biológico, afetivo e como produto do meio social, fazendo da escola uma experiência potencializadora para a sua vida.
- Saber empregar a linguagem técnica e os recursos tecnológicos em educação, compreendendo que os recursos tecnológicos têm participação direta na vida das pessoas.
- Perceber o corpo como um todo articulado e integrado e que o estado de saúde depende da sua relação com o meio, devendo-se respeitar as diferenças individuais.
- Compreender a importância de uma postura investigativa e de uma formação permanente na compreensão do papel social da escola; do domínio de seus conteúdos, dos seus significados em diferentes conceitos e de sua articulação interdisciplinar.
- Desenvolver ações pedagógicas em parceria com a comunidade escolar, por meio de atividades culturais, integrando-se à comunidade de forma técnica, humana e política no processo de transformação social dos diferentes sujeitos que interagem no cotidiano escolar.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

O envolvimento dos futuros professores em projetos possibilita uma vivência interessante na sua formação, que contribui para ampliar a visão sobre o trabalho articulado e interdisciplinar. Os projetos sugeridos seguem uma seqüência de etapas, elaboradas cuidadosamente. A definição do tema vem em decorrência da escolha do problema que será alvo da investigação. É necessário um bom planejamento de atividades e de conteúdos a serem abordados. O encerramento do projeto é fundamental, bem como a sua avaliação.

Sugestões de Leitura para o Trabalho com Projetos

FIGUEIREDO, M. T. É importante ensinar Ciências desde as primeiras séries. In: *Revista de Ensino de Ciências*. Fumbec, Nov.1989.

HERNANDEZ, F., VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Algumas Experiências Interessantes

Projeto de Meio Ambiente

Esse projeto foi desenvolvido por professores de Ciências Físicas e da Natureza e de Práticas de Ensino da Escola Estadual Pandiá Calógeras, em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, em 2004. O tema foi escolhido a partir da problemática com um rio que corre próximo a escola.

Etapas do projeto:

- Identificação do problema
- Mobilização dos futuros professores para o desenvolvimento do projeto
- Definição das estratégias de trabalho
- Coleta de dados no entorno da escola através de questionário investigativo
- Discussão dos problemas apresentados e definição das ações a serem empreendidas
- Estudo dos conceitos necessários ao entendimento de meio ambiente

Ao final do projeto, foram produzidos e distribuídos panfletos a moradores e comerciantes locais, com informações para incentivar mudanças de atitudes em relação ao ambiente.

Desdobramentos: O projeto foi inscrito em um seminário de Educação da UERJ e os futuros professores, com o apoio dos professores formadores, organizaram o material e o apresentaram na categoria PÔSTER.

Projeto “Escrevendo um Livro de Problemas”

Esse projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral em 1999. Seus objetivos foram: conhecer o universo das profissões, suas remunerações, as competências exigidas de cada profissional, os riscos do exercício de cada uma delas; reconhecer a maneira

como a Matemática está presente na rotina e no ambiente de trabalho de cada profissional (costureira, motorista, caixa de supermercado e pedreiro); elaborar problemas matemáticos, atentando para os elementos indispensáveis a formulações deste tipo de problema (dados, pergunta etc.); identificar as idéias associadas a cada uma das operações fundamentais.

Etapas do projeto:

- Entrevista com diferentes profissionais em seus locais de trabalho a fim de levantar como os números estão presentes em suas profissões.
- Elaboração de problemas matemáticos semelhantes àqueles vividos pelos profissionais entrevistados.
- Análise dos problemas elaborados e classificação segundo as idéias envolvidas. A saber, na adição, juntar e acrescentar; na subtração, comparar, retirar e completar; na multiplicação, somar parcelas repetidas e combinar elementos de conjuntos distintos; e na divisão, distribuir e medir.
- Confecção de um livro no qual cada capítulo corresponde a uma das idéias associadas às operações.

Projeto “Orçamento dos Alimentos”

Esse projeto foi desenvolvido pelas professoras de Matemática e Biologia do Colégio estadual Ignácio Azevedo Amaral em 2004. Foi elaborado tendo por objetivo levar os alunos a: compreender as características fundamentais e a importância de um cardápio alimentar balanceado; utilizar as quatro operações e o cálculo de porcentagens para reconhecer a alta do custo de vida; utilizar as quatro operações, o cálculo de porcentagens e os conhecimentos acerca das várias unidades de medida para buscar alternativas para reduzir os gastos com alimentos sem, porém, reduzir o valor nutritivo do seu cardápio.

Em um dos encontros de professores formadores promovidos pela Secretaria de Estado de Educação para a análise e discussão desse documento em versão preliminar¹⁰, foi realizada uma atividade que se baseou nesse projeto, pelo quanto ele é elucidativo para a prática interdisciplinar. Desta forma, a escolha teve como objetivo dar aos professores uma visibilidade às possíveis articulações entre as diferentes áreas de conhecimento favorecidas pelos projetos. As ilustrações a seguir apresentadas foram feitas pelos professores participantes, como culminância da referida atividade.

¹⁰ O encontro, ao qual já nos referimos em nota anterior, foi realizado no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Caxias, no dia 4 de dezembro de 2004.

Etapas do projeto:

- Elaboração de um cardápio semanal contendo sugestões para café da manhã, almoço e jantar.
- Pesquisa dos preços dos alimentos que compõem o cardápio.
- Cálculo dos gastos semanais e mensais de uma pessoa que seguir sozinha as orientações propostas no cardápio.
- Discussão sobre os preços e o custo de vida de modo geral.
- Levantamento das possibilidades de substituição dos alimentos mais caros do cardápio sem perda de valor nutritivo.
- Elaboração de um novo cardápio mais nutritivo
- Cálculo dos gastos do novo cardápio.
- Elaboração de textos e cartazes informativos sobre como reduzir gastos nas compras de alimentos sem abrir mão dos valores nutritivos.

Projeto “Geometria na Amazônia”

Os objetivos para a realização do projeto foram: levar um aluno a trabalhar um texto com narrativas na língua materna e informações matemáticas; compreender questões ligadas aos índios que vivem na Amazônia como as disputas pela terra, a diversidade de tribos, o risco de extinção; reconhecer e desenvolver uma postura crítica acerca dos problemas ambientais existentes na região; desenvolver e aplicar conhecimentos da geometria plana; produzir textos com estrutura de peça teatral

Etapas do projeto:

- Leitura do livro paradidático *Geometria na Amazônia*, de Ernesto Rosa Neto publicado pela Editora Ática.
- Discussão da história na aula de língua portuguesa.
- Discussão dos conceitos geométricos nas aulas de matemática.
- Discussão das questões ambientais nas aulas de ciências.
- Discussão das questões indígenas nas aulas de geografia.
- Transformação da história em peça teatral nas aulas de língua portuguesa.
- Montagem e encenação da peça como atividade de Educação Artística.

Outras Sugestões de Atividades

Estas sugestões, além de ajudarem a explorar diferentes enfoques do trabalho na área de Ciências, constituem bons exemplos de práticas didáticas inovadoras para os futuros professores.

Experimentos em Ciências

Trabalhar com experimentos em Ciências ajuda a compreender melhor a realidade, desde que tomemos o cuidado para que os nossos alunos não se tornem meros expectadores das experiências realizadas. Os experimentos são grandes auxiliares no ensino de Ciências, mas precisam ser bem conduzidos. É importante que nós, professores, não adiantemos o resultado esperado. Nossos alunos devem formular hipóteses e chegar às suas próprias conclusões, orientados por nós. Trabalhar com experimentos não requer materiais sofisticados, pode ser utilizado material reciclado e outros do dia-a-dia como tampas de garrafa, retalhos, potes, rolhas etc. Envolver os futuros professores com experimentos constitui uma prática interessante.

A montagem de um terrário permite a observação do ciclo da água na natureza. Um aquário permite a observação do comportamento de um ser vivo e a sua relação com os vegetais aquáticos. As coleções de insetos ou folhas permitem ao aluno fazer observações sobre as características dos mesmos.

Peças Teatrais em Ciências

Adaptações de livros como *Vidas Secas* de Graciliano Ramos¹¹ para peça de teatro permite uma discussão interessante sobre a escassez de água. Além disso, envolve uma articulação bastante interessante entre Ciências e Língua Portuguesa.

Visitas

As visitas ocorrem num clima de bastante descontração, mas nem por isso deixam de estar a serviço da construção de conhecimentos e ampliação do universo cultural dos futuros professores. Se bem exploradas por nós, formadores, contribuem significativamente para as discussões acerca da prática pedagógica em Ciências e Matemática. Alguns espaços são especialmente interessantes, tais como:

¹¹ Ramos, G. *Vidas Secas*, São Paulo: Record, 2003.

- *Museu da vida da Fundação Oswaldo Cruz*

Avenida Brasil no 4365. Manguinhos, Rio de Janeiro, RJ. Tel. (21) 2590-6747

e-mail: recepcao_mv@coc.fiocruz.br

- *Centro Cultural do IBAMA*

Rua Nilo Peçanha nº 3. Praia dos Anjos, Arraial do Cabo, RJ. Telefax (22) 2622-6917

Site: www.ibama.gov.br/resex/arraial/arraial.htm

- *Casa da Ciência da UFRJ* (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Rua Lauro Miller nº 3. Botafogo, Rio de Janeiro, RJ.

Site: www.casadaciencia.ufrj.br

- *Centro Cultural Banco do Brasil*

Rua 1º de março nº 60. Centro, Rio de Janeiro, RJ. Tel. (21) 808-2020

Site: www.bb.com.br/appbb/portal/bb/ctr/rj

- *Jardim Botânico do Rio de Janeiro*

Rua Jardim Botânico nº 920. Jd. Botânico, Rio de Janeiro, RJ. Tel. (21) 2274-8246 ou (21) 2294-9349

Sites: www.jbrj.gov.br ou <http://www.mma.gov.br> (site do Ministério do Meio Ambiente)

- *Museu Imperial de Petrópolis*

Rua da Imperatriz nº 220. Centro, Petrópolis, RJ. Tel. (24) 2237-8000, ramais 220 ou 247.

Site: www.museuimperial.gov.br

- *Amazônia Urgente*

Avenida 13 de Maio nº 13, 12º andar. Centro, Rio de Janeiro, RJ.

A maioria destes espaços está localizada na capital do estado, por isso, para visitá-los consulte a programação com antecedência e verifique se há apoio para visita de escolas. Se há computadores em sua escola estimule a consulta aos sites indicados. Alguns deles contêm informações interessantes, fotos e até passeios virtuais. Estimule a busca de espaços como estes em seu município ou sua região. Visitas a museus, espaços experimentais e culturais podem ser muito proveitosas, em especial, quando promovem exposições e eventos relacionados com as temáticas do currículo em seus vários aspectos.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**ABORDAGENS PSICO
SOCIOLINGÜÍSTICAS
DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Consultora

Carmen Sanches Sampaio

Professores especialistas

Glória Maria Anselmo de Souza

Viviane Merlim Moraes Villela

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA ABORDAGENS PSICO SOCIOLINGÜÍSTICAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar e o sol, que peca
Só quando, em vez de criar, seca.*
Fernando Pessoa¹

Em nossa experiência com as atividades de Didática e Prática Pedagógica no Curso Normal junto às séries iniciais acrescidas das leituras realizadas, observamos que alfabetizar continua representando um desafio a ser enfrentado pela sociedade, pela escola e, conseqüentemente, por professores e pais. Infelizmente, não é injusto afirmar o quanto, ao longo de décadas, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Inicialmente, o não cumprimento desse direito relacionava-se à impossibilidade de acesso assegurado a todos. Em um segundo momento, mesmo com o processo de democratização do acesso (décadas de 80/90 do século XX), a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando eles provêm das camadas populares e de grupos não-letrados.

Os números do Mapa do Analfabetismo divulgados pelo Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais² (MEC/INEP, 2003) revelaram que ainda temos 13,3 % de analfabetos. Na faixa etária de 10 a 19 anos, 7,4% dos jovens não sabem ler e escrever. Jovens que deveriam estar na escola ou terminando o nível médio. Não é por acaso que o Brasil é pressionado para se engajar na Década da Alfabetização das Nações Unidas, que começou em 2003 e irá até 2012. A introdução do Documento Alfabetização como Liberdade³ (UNESCO, 2003, p.7) destaca que *a alfabetização universal de crianças e adultos continua sendo um desafio. E ela constitui um*

¹ BARBOSA, Frederico (org.). *Poemas escolhidos de Fernando Pessoa*. Chile: Klick, 1997.

² www.inep.gov.br

³ UNESCO, MEC. *Alfabetização como liberdade*. Brasília, 2003.

direito humano fundamental, uma necessidade básica de aprendizagem e a chave para aprender a aprender, condição indispensável para o exercício pleno da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida.

Diante deste quadro alguns questionamentos surgem: por que razão um número grande de alunos matriculados na rede pública não se alfabetizam? Quais seriam as razões para este fato? Políticas? Econômicas? Culturais? Formação insuficiente dos profissionais? Metodologias de trabalho? O que pensar diante desta realidade? O que trabalhar nesta disciplina - *Abordagens Psico Sociolinguísticas do Processo de Alfabetização* – de modo que futuros professores alfabetizadores possam compreender que todos os seus alunos, e não apenas alguns, precisam e têm o direito de se alfabetizar? Não podemos esquecer do que Paulo Freire há bastante tempo afirma: *a alfabetização é um ato político.*

Sabemos, também, que no dia-a-dia das escolas, muitas vezes, as turmas de alfabetização são entregues aos professores recém chegados. Com pouca ou nenhuma experiência em turmas de alfabetização, tais professores, muitas vezes, recorrem às suas vivências de alunos, reproduzindo práticas já superadas teoricamente. Como ajudá-los, então, desde o período de formação inicial?

Outro aspecto a ser considerado no que se refere à prática alfabetizadora é o encaminhamento do trabalho pedagógico. Os métodos de alfabetização fundados em uma concepção mais tradicional de educação são os mais utilizados. O que não nos causa admiração, pois esses modos de ensinar a ler e a escrever – “alfabético”, “silábico”, “fonético”, “palavração” etc. – existem há mais de 2000 anos. São bastante conhecidos e praticados. Mas o número elevado de crianças e jovens que não consegue se alfabetizar é uma realidade e nos possibilita afirmar que tais métodos não têm cumprido sua principal tarefa – ensinar a ler e escrever. Por outro lado, a distribuição dos que não conseguem se alfabetizar não é aleatória. Dados estatísticos de pesquisas recentes (censo do IBGE, IPEA e MEC/INEP)⁴ demonstram que é preciso também levar em conta quem são os que não tem aprendido a ler e a escrever. Quem, historicamente, tem engrossado os altos índices de analfabetismo do nosso país? As estatísticas revelam (IPEA, 2000)⁵ ; entre os brancos o percentual de analfabetos é de 22,7% enquanto entre os afro-descendentes é de 41,7%. Podemos, então, questionar: alfabetizar é apenas uma questão de método? Até que ponto estes métodos levam em conta as experiências de leitura (e escrita) que as crianças, principalmente as das classes populares, realizam antes de ingressar na escola? Até que ponto, diferentes modos de pensar e construir conhecimentos são considerados no processo vivenciado pelas crianças, quando estão aprendendo a ler e escrever?

As pesquisas desenvolvidas nos últimos 40 anos no campo da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, da Sociologia da Educação e os estudos sobre a apropriação da linguagem escrita possibilitaram avanços significativos, ampliando nossa compreensão sobre este processo.

⁴ www.ibge.gov.br; www.ipea.gov.br; www.inep.gov.br

⁵ IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dados apresentados no *II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano*, organizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/2000.

Tais reflexões deslocam o foco da discussão do *como ensinar* (métodos de ensino), para *como os alunos aprendem* (processos de aprendizagem), evidenciando que alfabetizar é um ato pedagógico complexo, mas, também, como já afirmamos, um ato político. Tal dimensão relaciona-se ao fato de que cada aluno é um sujeito histórico que pensa e constrói conhecimentos a partir das interações e interlocuções que, cotidianamente, vivencia.

Reconhecer tais pressupostos nos leva a concordar com Emilia Ferreiro (1985), quando afirma que *as mudanças necessárias para enfrentar em outras bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos*. É preciso, segundo a autora, mudar os pontos por onde fazemos passar o eixo central de nossas discussões. Como então, encaminhar um trabalho na formação inicial de professores que contribua para a compreensão de outros enfoques necessários a uma prática alfabetizadora? Como pensar em um trabalho que invista na construção de leitores e escritores capazes de ler e escrever a palavra ampliando, efetivamente, suas leituras críticas de mundo?

A disciplina *Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização* tem um papel importante nesse processo. Uma de suas tarefas é garantir que os futuros professores possam ter acesso à teoria produzida na área de alfabetização. Para isso, é necessário considerar as questões que se apresentam na sala de aula como elementos de reflexão, de produção de novos saberes e práticas comprometidas com a alfabetização de todos os alunos e alunas especialmente os das classes populares, que têm, historicamente, fracassado em suas tentativas de aprender a ler e a escrever. Outra tarefa fundamental é incentivar a formação de professores(as) pesquisadores(as) da própria prática. Investigadores de suas vidas, da vida de seus alunos. Ensinar a pensar sobre o produzido e sobre o já pensado, criando condições para avaliação e reformulação do fazer pedagógico. Valorizar os saberes dos alunos, tomando-os como ponto de partida para o diálogo necessário entre *a leitura de mundo e a leitura da palavra*, como nos ensinou Paulo Freire. Estas são exigências importantes que, do nosso ponto de vista, precisamos considerar.

Pensamos que a literatura infantil apresenta-se, nesse contexto, como um aliado importante. Através dela, os futuros professores, além de ampliarem a sua bagagem cultural (já que muitos de nossos alunos não tiveram a oportunidade de conhecer este tipo de literatura na fase infanto-juvenil) podem experimentar outras possibilidades de aquisição de conhecimentos construindo um referencial de leitura para futuras situações de ensino e aprendizagem.

Optamos então, por oferecer aos futuros professores a oportunidade de compreender que a alfabetização, no espaço escolar, é uma prática que se constrói na interação entre sujeitos históricos (alunos/alunos; alunos/professores), articulada em torno de objetos culturais socialmente produzidos (leitura e escrita), em um movimento dinâmico e vivo, através da troca de experiências, de vivências concretas e de um processo permanente de reflexão sobre o conhecimento.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Muitas podem ser as formas de trabalho com a disciplina *Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização*. A partir de nossas concepções pedagógicas, consideramos importante iniciar pelas histórias de alfabetização que nos circundam. Nossas histórias pessoais, o que entendemos por infância buscando perceber a criança como um ser histórico, que se constrói como indivíduo, dotado de inteligência e vontade, nesse processo complexo de aquisição da leitura e da escrita.

Quem Somos Nós e Quem São nossos Alunos?

Por meio de relatos de histórias de vida, os nossos alunos (futuros professores) vão contando como se alfabetizaram e as transformações que percebem entre o que ocorria no seu passado e o acontece atualmente com as crianças que estão na escola. Tal atividade ajuda-nos a compreender os processos de permanência e mudança na alfabetização. Nos encontros promovidos pela SEE para discussão do presente documento, pudemos experimentar quantos assuntos relevantes tais histórias trazem à tona, possibilitando um trabalho inicial bastante interessante.

Fechamos este momento refletindo sobre a história da alfabetização no Brasil. O estudo permite uma aproximação entre diversas disciplinas, principalmente no que se refere à concepção de ser humano presente na educação em diferentes momentos históricos. Essa discussão estará sendo desenvolvida na 3ª série e pode ser bastante enriquecida se contar com a contribuição do professor da disciplina *História e Filosofia da Educação*.

Na 4ª série, a disciplina *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino*, juntamente com *Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização*, pode oferecer subsídios para o futuro professor pensar a questão educacional brasileira sob o ponto de vista legal, entendendo as relações e contradições que a realidade apresenta. Um assunto que deve ser aprofundado por ambas as disciplinas é o alto índice de analfabetismo existente em nosso país, tendo em vista que a LDB (9.394/96) coloca a Educação Básica como dever da família e do Estado, não devendo, portanto, este problema existir. O fracasso e a evasão escolar são exemplos de outros temas que não podem deixar de serem abordados.

Sugestões de Leitura

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BOJUNGA, Ligia. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araujo Fernandes*. São Paulo: Brinque-book, 1995.
- GARCIA, Regina Leite (org). *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARIA, Luzia de. Meu aluno: quem é essa criança? In: *Revista Informação Pedagógica* v.3. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, 1993.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização – Leitura e escrita*. Formação de Professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.
- VASCONCELOS, Geni. *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VIEIRA, Alice. Alfabetização e leitura para todos. In: *Educação em Debate*. São Paulo: Moderna, 2001.

O Que é Alfabetizar-se? Como nos Alfabetizamos?

Um caminho a ser seguido é discutir as concepções de alfabetização, os métodos e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita, provocando um confronto entre diferentes modos de pensar as práticas. As idéias e reflexões surgidas, sustentadas em métodos e o entendimento do processo de construção de conhecimentos nos parece bem interessante e viável. Pudemos compartilhar essas sugestões com outros colegas nos *workshops* e concluímos que estes podem ser assuntos selecionados para a 3ª série.

Nesse momento, é importante garantir uma interlocução com a disciplina *Psicologia da Educação*, pois nesse espaço estarão sendo realizadas discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento desde a 2ª série. A possibilidade de ambas as disciplinas abordarem em um mesmo momento as teorias que embasam as concepções sobre como a criança aprende pode representar uma experiência importante para esse professor que está sendo formado.

Vale lembrar que as disciplinas *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* também estarão abordando esta questão desde o início do curso. Nesse sentido, é preciso direcionar a discussão, para que o aluno não tenha a sensação de que o mesmo conteúdo está se repetindo. É necessário que haja um trabalho integrado, de maneira que os enfoques dados em cada uma das disciplinas se complementem.

Sugestões de Leitura

- ANTUNES, Celso. *Novas formas de ensinar – novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLL, Cesar. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: *Cadernos Cedes*, n. 52 – Cultura Escolar – Histórias, práticas e representações. Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Martha Kohl. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 1996.

Falar e Escrever São a Mesma Coisa? De que Precisamos para nos Alfabetizar?

Falar e escrever são a mesma coisa? Se você respondeu *sim*, podemos mudar de assunto. Se você respondeu *não*, então continuamos pensando juntos ao longo da 4ª série. Muitos autores vêm discutindo essa diferença. Como você a percebe? Há uma relação entre linguagem oral e linguagem escrita? A curiosidade guardada nesta pergunta nos leva a refletir com os futuros professores, a história da escrita e seus códigos, a oralidade como parte integrante das práticas alfabetizadoras e a dimensão política do ato de ler e escrever. Tal escolha justifica-se pela trajetória pessoal e profissional que temos feito e que reflete o esforço sincero para que todas as crianças conquistem o direito de se alfabetizar na escola. Em discussão estão colocados os processos de apropriação da língua escrita: o caráter discursivo da alfabetização, o uso de textos durante o processo e as relações interativas na sala de aula.

Mais uma vez a aproximação com teóricos já estudados ao longo do curso em algumas disciplinas oportuniza ao aluno do Curso Normal traçar relações entre elas, através da percepção de que o conhecimento não se dá isoladamente, mas através de uma rede de significações que vamos construindo ao longo de nossa trajetória. Além disso, o contato com a realidade escolar oferecido pela disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* pode facilitar, por exemplo, a compreensão de que o aprendizado da leitura e escrita são coisas distintas, tendo em vista que o aluno do Curso Normal já estará tendo a oportunidade de construir todo um referencial teórico-prático que lhe faça refletir sobre algumas questões que se apresentam no cotidiano das salas de aula.

Sugestões de Leitura

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODMAN, Ken. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROCHA, Ruth. *O Livro da Escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Coleção O Homem e a Comunicação).

_____. *O Livro das Línguas*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Coleção O Homem e a Comunicação).

_____. *O Livro dos Códigos e Símbolos*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Coleção O Homem e a Comunicação).

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

De quais Alternativas Pedagógicas Dispomos?

Em parceria com o profissional da disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, é possível oferecer aos alunos em formação visitas a diversos espaços escolares, ao longo da 3ª e 4ª séries, onde diferentes práticas se desenvolvam. Conhecer ambientes alfabetizadores, as possibilidades de trabalho pedagógico e o papel do lúdico nesse processo são metas importantes. Este trabalho integrado colabora para que os estudantes percebam a diferença entre métodos e processos de alfabetização, alargando a sua compreensão enquanto futuros professores. Entrevistas, pesquisas, participação em oficinas de leitura e escrita, palestras podem também favorecer a reflexão sobre as alternativas pedagógicas para o trabalho com alfabetização, permitindo a compreensão de que além dos modelos, estão as possibilidades.

Sugestões de Leitura

ARAUJO, Mairce. Os caminhos da prática alfabetizadora. In: *Presença Pedagógica*. v.10, n.57, maio/junho, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CICLO DE ESTUDOS 2004 – Formação Continuada para professores de escolas na busca do horário integral. Caderno de Textos 1 e 2: *Alfabetização a 4ª série do Ensino Fundamental*. Organização: Fundação Darcy Ribeiro em convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Rio de Janeiro: FUNDAR/SEE/RJ, 2004.

CURTO, Lluís Maruny , MORILLO, Maribel Ministrall e TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Ler e Escrever*. v.1 e 2 . Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça Costa (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 2002.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Avaliação e Alfabetização

O quê, quando e como avaliar? São perguntas às quais nos remetemos quando o assunto é avaliação. Essa discussão se faz relevante em todas as disciplinas. Mas em *Abordagens Psico Sociolinguísticas do Processo de Alfabetização*, em especial, ela se torna fundamental na medida em que buscamos construir no aluno em formação a idéia de alfabetização como processo, rompendo com a tradicional concepção de prontidão, de “estalo” para o aprendizado da leitura e escrita. Nesse sentido sugerimos que na 4ª série seja realizado um estudo sobre a função da avaliação e a quem ela serve, visando desconstruir o modelo classificatório, tão enraizado em nós, para privilegiar os aspectos formativos do sujeito, suas idéias e a relação que estabelece entre os novos conhecimentos e os que já possui.

Discutir diferentes concepções e conhecer instrumentos variados de avaliação é importante. Entretanto, propomos mais que isso, pois sabemos que outras disciplinas ao longo do curso se ocuparão de tratar um pouco mais dessa questão. A prática avaliativa do processo de alfabetização quando mal conduzida contribui, muitas vezes, para a produção do fracasso dos alunos das classes populares no início da sua escolarização.

Uma reflexão sobre o objetivo da avaliação em alfabetização é indispensável para que se possa reformular práticas tão comuns, tais como: o uso do ditado, reforçando a idéia de que a escrita é reprodução da fala, quando pronunciamos artificialmente as palavras visando garantir a escrita “correta” pelas crianças; o trabalho com listas de palavras que devem ser memorizadas, com o objetivo de “tomar” a leitura, fazendo com que as crianças pensem que o aprendizado da mesma se processa simplesmente através da memorização; a separação silábica desarticulada da produção de textos; a exigência, nas produções escritas dos alunos, das normas e regras ortográficas e gramaticais. Acreditamos ser de fundamental importância discutirmos como aprendemos a compreender o erro. Maria Teresa Esteban (2001) nos instiga a pensar nisto ao questionar: o que sabe quem erra? Quem erra nada sabe? E quem acerta, tudo sabe? Os acertos e os erros podem fornecer, para a professora, pistas dos *saberes* e também dos *ainda não saberes* das crianças, possibilitando pensar em estratégias pedagógicas que invistam na ampliação dos conhecimentos dos alunos. O que objetivamos quando estamos lecionando em classes de alfabetização? O que esperamos que o aluno alfabetizado leia e escreva? Essas são algumas provocações que podem ser feitas aos nossos alunos do Curso Normal para que eles possam se sentir atraídos por essa discussão.

Sugestões de Leitura

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino – exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras: ABL, 1996.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3a ed. São Paulo: Ática, 2001.

MASSINI, CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L.C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras: ABL, 1999.

MAYRINK, SABINSON, Maria Laura. O que se ensina quando se ensina a ler e a escrever? Ensina-se mesmo a ler e a escrever? In: *Leitura: teoria e prática*. Associação de leitura do Brasil, v.20, n.38, dez. Campinas: ALB. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de (org.) *O aprendizado da ortografia*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Com base nas questões definidas nos itens anteriores e na idéia de que podemos partir das histórias individuais de alfabetização para discussão das perspectivas que se colocam na atualidade, consideramos que os alunos em formação, após cursarem esta disciplina, deverão ser capazes de, no mínimo:

- Compreender que a alfabetização é um direito e, sobretudo, um ato político.
- Analisar, criticamente, diferentes concepções de alfabetização e suas conseqüências metodológicas, subsidiando a construção de práticas alfabetizadoras que afirmem a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva, significativa.
- Conhecer os conteúdos básicos relacionados com os processos de construção de leitura, escrita e alfabetização em sentido amplo, que serão objeto da sua atividade enquanto docente, adequando-os às atividades escolares próprias.
- Relacionar os conteúdos básicos referentes à alfabetização com fatos, tendências, fenômenos ou movimentos dos dias atuais e fatos de sua história de vida.
- Criar, planejar, realizar e avaliar situações didáticas utilizando o conhecimento sobre linguagem e alfabetização.
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço, de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir dos resultados, formular propostas de intervenção pedagógica.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Consideramos que o cotidiano do professor é construído pela curiosidade e pelo olhar investigativo. Sendo assim, acolhemos a necessidade de um permanente movimento de reflexão e reorientação de nossas práticas em busca de outras formas de ensinar e aprender, isto é, procurando melhorar nosso fazer pedagógico a cada experiência. Alguns exemplos podem nos ajudar nesse percurso:

1) Prática de leitura compartilhada no início das aulas, com prioridade para textos literários de qualidade, visando desenvolver o gosto pela leitura, o aperfeiçoamento da leitura oral e, especialmente, a ampliação do capital cultural dos futuros professores. Sugerimos que o professor desta disciplina leia os textos, com elegância, entonação e ritmo, procurando sensibilizar o grupo.

2) Situações de ensino e aprendizagem em que os alunos em formação desenvolvam o uso da literatura infantil. Esta sugestão foi acolhida pelos professores participantes dos encontros de discussão do documento como uma estratégia interessante de começar a conversa sobre alfabetização e como ponto de partida para a discussão de temas teóricos e práticos. Como exemplo, podemos citar:

- *O menino que aprendeu a ver* (Ruth Rocha) é uma obra que favorece a discussão sobre como as crianças vão se apropriando da leitura.
- A partir da leitura do livro *A Centopéia que Sonhava* (Betinho) pode-se abordar temas como respeito e solidariedade dentre outros.
- O livro *Uma Professora Muito Maluquinha* (Ziraldo) trata das relações interpessoais entre aluno-professor.

Sugestões de Leitura

ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. 2 ed. São Paulo: Quinteto, 1998. (Coleção hora dos sonhos).

SOUZA, Herbert. *A centopéia que sonhava*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

3) Exibição de vídeos que colaborem para a compreensão ampliada de temas e conteúdos trabalhados. Como sugestões indicamos:

⁶ O NOME da Rosa. Umberto Eco. 1986. Produção: Videolar Multimídia, Coleção O Globo no cinema. (130 min).

O CORCUNDA de Notre-dame. Victor Hugo. 1831. Produção: Walt Disney, (s/d). (113 min).

⁷ NARRADORES de Javé. Eliane Caffé e Luiz Alberto Abreu. Produção: Bananeira Filmes, 2003. (121 min).

- O *Nome da Rosa* e *O Corcunda de Notre Dame*⁶ que permitem uma reflexão sobre a história geral e a história da escrita, evidenciando as relações entre poder e saber.

- *Os Narradores de Javé*⁷ destaca a importância das narrativas para a preservação da memória coletiva de um povo marcado pelo analfabetismo.

4) Desenvolvimento de Projetos de Trabalho que articulem diferentes disciplinas, tais como:

- Projeto: “*Meio Ambiente e Formação de Professores*” (alfabetização ambiental). Estudo de termos específicos, com pesquisa na comunidade, produção de textos, entre outras atividades.

- Projeto “*Com a Mala na Sala*”, objetivando incentivar o gosto e o hábito pela leitura. Organiza-se uma mala com diferentes títulos da literatura infantil e universal. Semanalmente um aluno ou grupo responsável seleciona um material para leitura.

5) Produção e/ou confecção de material didático a ser utilizado nas classes de alfabetização, que poderão ser feitos em conjunto com a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, tais como:

- calendários,

- cartões de nomes (com diferentes tipos de letras),

- varais didáticos (para exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos),

- alfabetário,

- dominó,

- trilhas (com temas variados),

- quadro de pregas,

- blocões variados (histórias ouvidas e construídas pela turma, músicas conhecidas e cantadas, visitas realizadas etc),

- murais.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CONHECIMENTOS
DIDÁTICOS
PEDAGÓGICOS EM
ENSINO FUNDAMENTAL

Consultores

Ana Teresa de Oliveira

Gilda Grumbach

Mônica Mandarino

Professores especialistas

Gabriela dos Santos Barbosa

Glória Maria Anselmo de Souza

Shirley Ferreira da Silva

Viviane Merlim Moraes Vilela

Janeiro de 2006

O PAPEL DOS CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se estamos convencidos de que todo homem tem um papel histórico a desempenhar, temos de desejar que o estudante o desempenhe desde os bancos da escola (...) Os estudantes têm de aprender a organizar-se, organizando-se; e têm que aprender a ser livres, libertando-se.

Francisco Gutiérrez (2000)¹

Educar as novas gerações representa um ideal a ser alcançado por nós, pela escola e pela sociedade. Vemo-nos, no cenário conturbado deste início de século, diante de vários problemas no campo educacional. Apesar de não poderem ser tratados como fatos isolados e independentes uns dos outros, alguns dentre esses problemas impactam diretamente o nosso trabalho e promovem, de diferentes maneiras, o desgaste da profissão docente, a desqualificação de seus profissionais e o descrédito da escola pública. Tais constatações exigem de nós condutas que mostrem o nosso real compromisso com a qualidade da formação que oferecemos aos futuros professores, educadores que irão atuar nesse contexto.

Inicialmente, precisamos tentar compreender a sociedade em que vivemos, buscando identificar pistas, sinais de alerta para além do que já é conhecido por nós. Uma das questões a ser considerada quando se fala de Educação é a desigualdade social. Sua marca se expressa nas ações e intenções daqueles que, quanto mais têm, mais procuram garantir e preservar privilégios, desconsiderando uma significativa maioria que passa por privações. As pesquisas revelam que quatro quintos da população estão à margem do consumo², ainda que convidados, diariamente, pela televisão a consumir. São cidadãos que participam da produção das riquezas nacionais, através de diferentes atividades humanas, mas são impedidos, socialmente, de usufruir o resultado do que a sociedade global produz.

O agravamento desse cenário se sustenta por meio dos processos de discriminação e marginalização de um número significativo de crianças, jovens e adultos, aos quais,

¹GUTIÉRREZ, F. apud SACRISTÁN, J. G. et al. Compreender e transformar para o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

²GARCIA, R. L. A formação da professora alfabetizadora. São Paulo: Cortez, 1996.

constantemente, vemos negado o direito de acesso e permanência na escola e, mais ainda, o direito de conhecer, de acessar os bens materiais e culturais historicamente produzidos. A todos os cidadãos em etapa escolar deve ser dado o direito de acesso ao conhecimento, por intermédio da escola, de forma a poderem exercer a cidadania, com vistas à transformação da sociedade.

Em pleno século XXI, as pesquisas e a realidade mostram ainda altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar, provocados pelo abismo econômico presente em nosso país. Esse é, como nos diz Carlos Drummond de Andrade³ um tempo partido / tempo de homens partidos. Quais seriam as possíveis causas de tantos problemas? Como contribuir para que a população tenha garantido o seu direito a uma educação de qualidade social? De que forma os cursos de formação de professores podem desempenhar, com compromisso e criatividade, a tarefa que lhes cabe na educação das novas gerações? Que ações precisam ser desenvolvidas para viabilizar uma estrutura curricular do Curso Normal que esteja fundamentada em concepções que apontem para a transformação da realidade educacional existente?

Quando refletimos sobre a importância do nosso papel de educadores e de formadores, e do compromisso nele implícito, abrimos a oportunidade para novas construções e para o questionamento de práticas até então estabelecidas. Como agentes propiciadores de mudança, se assim nos entendemos, faz-se necessário rompermos com paradigmas tradicionais e passarmos a considerar as questões que se apresentam em nossas salas de aula como elementos de reflexão e redimensionamento do trabalho realizado.

Ao nos identificarmos em permanente processo de formação, ousamos romper com as formas já estabelecidas, reconhecendo-nos como produtores do novo, de novas práticas de formação. Cabe então perguntar: quais são as concepções pedagógicas que norteiam nossa prática educativa? É importante o movimento de investigação de nossa prática? Ele deve ser compartilhado com os alunos em formação? Como fazer isso? Como agir frente a tantas inovações? Como nossos alunos, professores em formação, podem ser sensibilizados para a luta histórica a ser vencida, pelo direito de todos à escolarização?

Precisamos ousar. Tal escolha nos leva a reconhecer os saberes que nossos alunos trazem sobre o que é ser professor, sobre questões pertinentes às suas impressões sobre a prática docente, colocando-os em diálogo com os conhecimentos teóricos já produzidos. Pretendemos, assim, promover com os futuros professores uma reflexão sobre a diversidade, sobre os saberes pedagógicos e sobre o redimensionamento do olhar/sentir, possivelmente desencadeando questionamentos fundamentais para a profissionalização docente, como: O que é ser professor? Por que escolhemos essa profissão? Que inquietações nos movem ao exercê-la? O que sabemos para exercer o magistério?

³ANDRADE, Carlos D. de. A Rosa do Povo. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

É preciso reconhecer, ainda, que as práticas baseadas nos modelos históricos fundados em metodologias que contemplavam e ainda contemplam a memorização e a repetição isolada, estéril de conteúdos escolares, não ajudam a ensinar a pensar. Elas se limitam à simples reprodução do aprendido, sem criar condições para que cada aluno se torne um ser autônomo, pensante. Assim se manifesta o fracasso escolar.

As questões que aqui levantamos nos convidam a pensar sobre o papel da disciplina *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental*. O que ela representa e quais contribuições ela tem a oferecer ao processo formativo para ser professor? Como contribuirmos para a construção de uma outra escola? Quais os encaminhamentos necessários a este desafio? Estamos preparados para o movimento que tal mudança nos exige?

A disciplina *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental* tem um papel significativo no processo de formação inicial de professores. Ela possibilita, de acordo com o que refletimos coletivamente, uma visão ampliada das questões presentes no cotidiano escolar, oferecendo-lhes um referencial de ação / reflexão / ação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares definidos pela legislação vigente. Entendemos estar, assim, abrindo espaço para a problematização e para o diálogo em busca da reconstrução do trabalho pedagógico nas séries iniciais.

Nos encontros para a discussão desse documento na sua versão preliminar, tivemos a oportunidade de compartilhar com nossos pares tais inquietações. Constatar que elas não são apenas inquietações nossas, foi o que realimentou nosso desejo de continuar.

O trabalho desenvolvido no Curso Normal deve possibilitar uma formação que contemple a compreensão ampliada do ato de educar, levando em consideração aspectos cognitivos, afetivos, práticos, políticos e estéticos como integrantes da vida dos sujeitos que frequentam a escola.

É importante criar condições para que os futuros professores percebam a necessidade de conhecer e interagir com autonomia, preparando-se também para etapas posteriores da vida acadêmica e profissional; compreendam o processo didático em suas diferentes dimensões e alternativas pedagógicas, preparando-se para gerir o trabalho com os conteúdos curriculares referentes às séries iniciais.

Entendemos que tais conteúdos não devem ser ensinados isoladamente. Eles precisam estar vinculados à realidade social dos alunos em formação e daqueles que frequentam as primeiras séries de escolaridade e às possibilidades de aprendizagem de cada um, numa dinâmica interdisciplinar, tendo como elo articulador a língua portuguesa.

O principal desafio dos autores desta proposta de re-orientação curricular para a disciplina *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental* foi: *Como encaminhar o processo de formação nesta disciplina, dentro dessa perspectiva ampliada?* Assim, esperamos ter, pelo menos, conseguido apontar caminhos para o alcance desta meta.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Construindo uma Identidade Profissional

Podemos iniciar este trabalho com uma discussão sobre como nos tornamos professores e as implicações de tornar-se um profissional da educação. Este é um bom desafio! Essa discussão, iniciada na 1ª série pela disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, precisa ser aprofundada, ampliando a visão crítica sobre a profissão, fortalecendo o compromisso necessário ao seu exercício. Se for oportuno, dependendo da dinâmica da escola e da integração entre os professores, as atividades desenvolvidas pelo professor da disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* podem contribuir para dar continuidade a esta discussão. Na 3ª série, a disciplina *História e Filosofia da Educação*, certamente, oferecerá outras contribuições para esta temática.

A identificação de conceitos como os de educação, didática, pedagogia contribui para que os alunos em formação possam perceber a articulação necessária entre a teoria e a prática. Possibilita, ainda, que eles se situem no lugar de professor, a ser ocupado futuramente por eles, com autonomia e conhecimento, confrontando as idéias sobre *ser professor*, construídas a partir da experiência adquirida em sua condição de *ser aluno*, enquanto ainda o são. Como esta é uma discussão fundante, consideramos que ela deve ser apresentada ao longo da 2ª série do curso.

Sugestões de Leitura

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1997.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

VASCONCELOS, G. A. Nader. *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Viajar no Tempo: Reconstruindo o Pensamento para Compreender as Idéias da Atualidade

As idéias pedagógicas estão sempre em movimento. Deixar de acompanhá-las nos expõe ao risco de ultrapassagem por todos os lados. O que fazer? Precisamos compreender, relacionar e confrontar as idéias, posturas e práticas que vêm se delineando ao longo da história da educação, como condição indispensável para a intervenção pedagógica no cotidiano da escola.

José Carlos Libâneo (1994), em seu livro clássico, *Didática*, nos permite um breve passeio histórico-filosófico, desvelando a importância de tais conhecimentos para a atuação do professor. Outros autores, como Maria da Graça Mizukami e Maria Lúcia de Aranha Arruda, também podem contribuir muito para uma melhor compreensão das diferentes práticas pedagógicas que convivem nas salas de aula. Na 2ª série, o estudo das diferentes tendências pedagógicas que influenciam o trabalho docente nos parece pertinente, podendo ser a temática de leituras, discussões, atividades em grupo ou seminários. Um trabalho articulado entre esta disciplina e as aulas de Filosofia cria condições para um aprofundamento do tema. Na 3ª série, as discussões sobre História e Filosofia da Educação consolidarão as reflexões. Sugerimos, também, que em conjunto com a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, planeje-se um trabalho de pesquisa sobre a história de educadores de destaque, vinculados ao pensamento pedagógico do passado e do presente e suas contribuições para o cenário educacional brasileiro atual.

Sugestões de Leitura

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1997.

GADOTTI, M. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Ática, 1994.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

O Trabalho Pedagógico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Qual é a escola que temos hoje? O quê e para o quê ensinamos? Estas duas perguntas nos remetem a um clássico da literatura infantil. Estamos falando de Quando a escola é de vidro, de Ruth Rocha⁴. Um trecho especial nos ocorre:

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. (...)

Rocha (1986)

E você? Lembra-se de algo ao ler este trecho? A que distância estamos dessa escola? E os futuros professores, o que pensam a respeito da escola que temos hoje? Consideramos fundamental pensar sobre a escola que temos e qual é a sua função social, a fim de compreendermos a nossa real tarefa ao formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In _____. *Admirável mundo louco*. São Paulo: Quinteto, 1986.

Se acreditarmos que o modelo posto é o suficiente, e que as famílias estão ausentes e as crianças não aprendem porque são desinteressadas e subnutridas, então, podemos continuar formando professores para manter o cenário atual de fracasso. Entretanto, se reconhecemos que ninguém merece ser “*emvidraçado*” na escola, estaremos nos preparando para enfrentar o desafio de ensinar, partindo da premissa de que os alunos são diferentes. Compreender a diferença como elemento constitutivo do processo ensino-aprendizagem torna-se fundamental para o avanço do conhecimento.

Planejar o trabalho a partir do reconhecimento dos diferentes saberes dos alunos é importante para o desenvolvimento de ações que, de fato, potencializem a prática pedagógica. Tal iniciativa começa, do nosso ponto de vista, a partir do constante exercício dos professores formadores em valorizar os saberes dos alunos em formação. Quem são esses alunos, futuros professores? O que sabem? Como articular seus saberes aos conhecimentos didático-pedagógicos em discussão? Tais iniciativas podem ajudar os futuros professores a compreenderem como essa ação se dá concretamente. Ela é um dos grandes enfrentamentos que temos hoje no cenário educacional. Discutir os elementos constitutivos do processo ensino aprendizagem (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem, currículo) e sua organização (planejamento do currículo e do ensino) faz parte desse processo. O que é avaliação e qual é a sua função no processo de ensino-aprendizagem? O quê, como e para quê avaliamos? Qual a relação entre currículo e avaliação? É possível a organização do currículo por projetos de trabalho? Como viabilizar tal encaminhamento metodológico? Descobrir essa relação pode tornar-se um bom desafio para nossos futuros professores. Iniciando-se na 2ª série do curso, tais discussões podem se desdobrar ao longo das 3ª e 4ª séries, de modo a permitir um aprofundamento cada vez maior dos temas.

Conforme sugestões presentes no documento de *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, este trabalho ganha maior densidade no desenvolvimento das atividades práticas produzidas nessa outra disciplina curricular. A partir da 3ª série, novas contribuições oriundas das discussões em outras disciplinas tais como Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização, Ênfase na Formação – Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena – e Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil ampliam estes conhecimentos. Nestas disciplinas, são exploradas e retomadas questões relacionadas com a prática pedagógica nos diversos espaços educativos. A leitura dos documentos destinados ao trabalho nesses outros espaços favorece a compreensão das possíveis conexões.

Sugestões de Leitura

ANTUNES, C. *Novas formas de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2001.

ESTEBAN, *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico*. Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002.

Formas de Organização do Tempo Escolar

Imagine-se em um auditório, sem ar condicionado, ouvindo um palestrante que trata de um tema que nada tem a ver com seu interesse. O que você faria, se descobrisse que ele vai falar por três horas, sem intervalo? Certamente sua resposta não será muito diferente daquela de uma jovem que se inicia no curso normal, acostumada com conversas, brincadeiras e a fluidez comum da adolescência, diante de aulas que nada têm a ver com a realidade profissional a qual se propõe.

Você, provavelmente, vai procurar por alguma coisa mais interessante para fazer! E ela também! Mas, diferente de você professor formador, que possui uma autonomia construída, essa jovem precisa subordinar-se a um ritmo que limita seu modo de ser e estar no mundo. Que concepções pedagógicas podem se construir diante de uma prática que aprisiona o aluno por longas horas, dentro de um tempo escolar que, quase sempre, restringe e controla? Alguma vez você já se indagou sobre o assunto, ou perguntou aos seus alunos em formação como se sentem nas diferentes aulas que precisam assistir por manhãs ou tardes enfadonhas e intermináveis?!

Tais situações podem nos ajudar a perceber a importância da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades pedagógicas na escola e na sala de aula. A sala de aula já não pode mais se limitar a um modelo que Rubem Alves tão bem denomina “gaiola”. A escola precisa ajudar os alunos a se tornarem pássaros. Deve ensiná-los a voar; ensiná-los a sonhar. Imagine uma escola que nos ensinasse a sonhar? Aprender sonhando..., brincando..., pensando..., questionando..., discutindo... Será que algum dia existirá essa escola?

Rubem Alves nos fala de escolas que são gaiolas e também menciona aquelas que são asas... Estas últimas, diz ele, são aquelas que incentivam o vôo de seus pássaros. Para qual escola estamos formando professores?

Na 3ª e na 4ª série do curso, são possíveis boas discussões sobre as diferentes formas de organização do tempo escolar. Na 4ª série, a reflexão ganha uma densidade maior quando, na disciplina *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino*, forem abordadas as formas de organização escolar propostas pelo art. 23 da LDB (séries anuais, períodos semestrais, ciclos) e como as escolas têm se adaptado a tais possibilidades.

Sugestões de Leitura

ALVES, R. Gaiolas e Asas. In: *Folha de São Paulo, Caderno Opinião*, 05/12/2001.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: *Educação e sociedade*. Campinas, n.68, 1999, pp.111-123.

_____. Fracasso–sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIC, A. e MOLL, J. (org.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

Elementos Básicos do Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem

O que é aprender? Como se dá a aprendizagem? Durante muito tempo imaginamos que aos professores bastava narrar e repetir para que os alunos aprendessem. A aprendizagem, nessa concepção, era dependente de habilidades como atenção e memorização. Mas o que a prática e a teoria vêm nos mostrando é que a aprendizagem é muito mais fluida e dinâmica, e não a consequência dos incansáveis exercícios de cópia e memorização. *Aprender* envolve a produção de significados, sem o que não se pode falar em aprendizagem.

O que fazer diante de tal quadro? Ignorar as falsas concepções acerca do que é aprendizagem reduz a gravidade da situação? Talvez o nosso desafio seja nos rendermos a condição de aprendizes, compreendendo que é preciso aprender como se aprende. Descobrir junto com os alunos os caminhos a seguir pode ser a alternativa mais honesta e fecunda. Estamos dispostos a assumir que não sabemos tudo?

Iniciamos esta discussão desde a primeira série em *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, quando são discutidos conceitos como o de aprendizagem, além de outros. Ao longo das três séries seguintes, vamos procurando aprofundá-los. Na 3ª série, adensamos a conversa, pois é este o momento em que se iniciam as experiências de situações de aula por meio dos estágios supervisionados.

Sugestões de Leitura

ANTUNES, C. *Novas formas de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

SACRISTÁN, J.G., GOMÉZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

Conversando sobre as Metodologias

As mudanças ocorridas no Curso Normal de nível médio, a partir do ano 2000, quando foi alterada a grade curricular do curso, determinaram uma realidade à qual temos procurado nos adaptar. A carga horária da disciplina anteriormente denominada Didática foi reduzida, e as disciplinas relacionadas com as metodologias didáticas das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental não fazem mais parte da grade curricular em vigor. Tanto os conhecimentos específicos da didática quanto os das metodologias específicas foram incorporados à nova disciplina *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental*. É uma realidade concreta, com a qual temos que lidar. Os vinte tempos semanais de aulas distribuídos em duas séries na antiga grade curricular foram reduzidos para seis tempos semanais, distribuídos por três séries. Como trabalhar todo o processo didático e as metodologias das diferentes áreas do conhecimento? Nossas reflexões acabaram nos colocando diante de uma alternativa de trabalho que fortalece a prática interdisciplinar a qual fazemos referência, quando tratamos de práticas pedagógicas, como uma conduta metodológica interessante.

Estabelecemos, dessa forma, uma parceria estreita com a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, como uma maneira de dar conta de todos os assuntos que consideramos fundamentais para o futuro professor. O entrelaçamento faz-se imprescindível para viabilizar a interdisciplinaridade, a abordagem das metodologias específicas, de forma a atenuar o impacto provocado pela reorganização da grade curricular.

Para as áreas de Matemática e Ciências Naturais, ainda contamos com a disciplina *Ciências Físicas e da Natureza*, que possibilita aprofundar os conhecimentos e conteúdos necessários à atuação docente e explorar alguns princípios didático-metodológicos para estas áreas⁵. Apesar da atual grade curricular não oferecer disciplinas específicas, as demais áreas de conhecimento do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental não podem deixar de ser objeto de estudo por parte de nossos alunos. Consideramos que a pesquisa orientada, em conjunto com os demais professores do Curso Normal, pode ser adotada como modo de superar este problema, ou seja, auxiliar na construção e consolidação de saberes das demais áreas. Com certeza, o professor desta disciplina – Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental – precisará de uma grande cooperação dos professores responsáveis pelas disciplinas que compõem Base Comum Nacional. É preciso não esquecer que muitos alunos chegam ao Curso Normal sem dominar, satisfatoriamente, competências básicas e conteúdos escolares que irão lecionar nas séries iniciais. Neste sentido, passamos a apresentar algumas sugestões de trabalho, para cada uma das áreas de conhecimento do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental, que devem fazer parte do programa, do planejamento e das preocupações com a formação que vamos oferecer a nossos alunos.

⁵ Consultar proposta de re-orientação curricular da disciplina Ciências Físicas e da Natureza constante deste documento.

A Língua Portuguesa como Elo Integrador das Diferentes Áreas do Conhecimento

Falar sobre o ensino da Língua Portuguesa não é tarefa das mais fáceis. Todos reconhecemos seu papel fundamental, mas ainda é difícil definir quais são as questões relevantes, a serem discutidas ao longo do período de escolarização.

Já compreendemos, por exemplo, que conhecimento da língua é um fator de poder? A aproximação com alguns teóricos como Gnerre (2003), Barbosa (1994) e outros, nos ensina o valor que possui a linguagem escrita em nossa sociedade. Colocada como exigência, mas apenas acessível a uma parcela da população, o domínio da língua materna torna-se instrumento de poder, passando a ser usada, inclusive, como forma de discriminação e exclusão social. Nesse processo, dificilmente consideramos a variação lingüística existente em nosso país. A restrição a um modelo de linguagem padrão dominante, interdita, marginaliza e contribui de modo efetivo para que muitos fiquem fora do processo de escolarização. O mesmo pode acontecer com os demais componentes curriculares trabalhados nas séries iniciais. Torna-se importante, então, refletirmos sobre as possíveis alternativas de trabalho, indagando-nos sempre se existe apenas uma única forma de ensinar e de aprender.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem da língua materna inicia-se desde o nascimento, através das relações que o sujeito mantém com o mundo. Quando se efetiva a aquisição da linguagem oral, este processo se acelera, pois é estabelecida uma forma de expressão, abrindo, desta maneira, os canais de comunicação. Todo conhecimento é adquirido por meio de um processo de construção, onde a interação do sujeito com os objetos de estudo possibilita a formulação e reformulação de hipóteses. Estas buscam dar conta das problemáticas que aparecem em nosso cotidiano. Assim, compreendemos que tal discussão deve ser travada no curso de formação de professores, se é que desejamos imprimir uma nova interlocução com esta disciplina.

Sempre que falamos em Língua Portuguesa, nos remetemos à dificuldade que a escola tem em ensinar a ler e a escrever. Assim, retornamos à discussão sobre a alfabetização. Ao percebê-la como um processo que se inicia antes do período de escolarização formal, torna-se claro que ela não se esgota em um ano letivo, estendendo-se ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos, então, o quanto urge o direcionamento do trabalho pedagógico para uma visão mais abrangente. Isso contribui para o movimento de ruptura com o ensino pautado meramente na gramática e nas questões ortográficas, tendo em vista o leque de possibilidades que esta área nos oferece. A disciplina *Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização* disponibilizará subsídios importantes para a construção de tais conhecimentos.

Como temos encaminhado a leitura e a escrita no próprio curso de formação?

Inúmeros temas perpassam o ensino da língua, uma vez que as questões nele contidas estão presentes em todas as situações de ensino e aprendizagem, servindo como instrumento de produção de conhecimento em todas as disciplinas. É neste sentido que o texto se apresenta como um rico instrumento, podendo aglutinar questões referentes às diversas áreas. Parte-se da premissa que o conhecimento não se apresenta de forma dissociada no mundo.

Orientar os futuros professores sobre a importância da leitura e da escrita implica incentivar situações didáticas que partam do trabalho com diversos tipos e gêneros textuais. A formação do leitor/escritor certamente exigirá competência na produção de textos. Desse modo, o encaminhamento metodológico precisará investir na autonomia de pensamento, destacando a importância de os alunos deixarem de ser simples repetidores de conteúdo, e passarem à condição de leitores/escritores, capazes de pensar a Língua Portuguesa através de seus usos na vida em sociedade.

O movimento faz-se necessário, também, com os alunos em formação. Eles devem ser os primeiros a se engajarem em tal dinâmica, pois suas atitudes frente à leitura e à escrita poderão ser determinantes do sucesso das crianças com as quais trabalharão. Como o curso de formação inicial pode potencializar a escrita e a leitura dos futuros professores? O uso sistemático da língua em sua funcionalidade talvez seja um dos caminhos para ajudar na construção de uma concepção diferenciada de ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.

Nesse processo, a parceria com o professor de Língua Portuguesa torna-se elemento chave. Uma discussão a partir do livro *O texto na sala de aula*, organizado pelo professor Wanderley Geraldi, pode fortalecer conhecimentos nas duas disciplinas. É importante também discutir os relatórios das atividades realizadas na disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, tomando como referência tanto as questões pedagógicas quanto as questões de estrutura textual. Tal atividade pode contribuir para que os futuros professores compreendam o que significa construir a partir do texto do aluno.

Planejar, em conjunto com o professor responsável pela disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*, atividades que envolvam o trabalho com diferentes textos. Tais propostas se aplicam às três séries nas quais estas duas disciplinas são oferecidas concomitantemente, aprofundando-se na última série do curso. Este tipo de trabalho ajuda ainda a consolidar o conceito de interdisciplinaridade, proposto para a 3ª série. Fomos unânimes em concordar com este encaminhamento, por ocasião da discussão coletiva da versão prévia desse documento⁶.

Sugestões de Leitura

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CELIS, G. I. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁴Nos referimos aos dois workshops promovidos pela SEE, em 27/11 e 04/12 de 2004, para a discussão da versão preliminar deste documento.

GERALDI, W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GNERRE, M. *Linguagem escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAUFMAN, A. M. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

O processo de construção de conceitos nas Ciências Naturais

O trabalho com a área de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental permite, como tantas outras áreas, abordagens interdisciplinares. Seus temas estão presentes no cotidiano do aluno e da sociedade. Não se trata de propor que professores e professoras formem cientistas, mas cidadãos capazes de interpretar o que vêem e ouvem, capazes de compreender fenômenos da natureza e intervir de forma consciente, não como predadores, mas como preservadores do meio ambiente e de si mesmos.

O que se pretende com a disciplina é que ela permita aos estudantes lidar com os constantes avanços tecnológicos, compreendendo como a vida se processa, além de se posicionar de forma consistente diante de questões atuais que se relacionam com a tecnologia. Torna-se, assim, fundamental dar ao aluno oportunidade de se perceber como parte da relação homem/natureza, tanto na vida como na sociedade. Mas o que ensinar? Como ensinar? Que caminho se pode priorizar a fim de ajudar os alunos em formação a desenvolverem habilidades como: a observação, a pesquisa e a própria utilização dos conhecimentos aprendidos, na resolução de problemas do cotidiano?

Sugestões de Leitura

DELIZOICOV D. & ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1994.

FRANCALANZA, H. *O Ensino de Ciências no 1º Grau*. São Paulo: Atual, 1986.

GARCIA, R. L. *O Corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REIGOTA, Marcos (org.). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALLA, Vincent (org.). *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

O processo de Construção de Conceitos em Matemática

O estudo da Matemática no Ensino Fundamental é de suma importância para os educandos, pois esta disciplina lhes fornece ferramentas para uma leitura crítica do mundo. Além disso, seu aprendizado pode contribuir decisivamente com o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas.

O período em que a criança está cursando o ensino fundamental é caracterizado pela curiosidade e pela criatividade, e os futuros professores devem ser preparados para saber aproveitar este momento para a aprendizagem da Matemática. Em outras palavras, o futuro professor deve aprender a planejar e colocar em prática algumas atividades que conduzam os educandos a uma construção efetiva dos conceitos matemáticos. No curso de formação de professores, a discussão sobre o ensino de Matemática pode flexibilizar a idéia de que esta é uma ciência que trata de uma verdade eterna e infalível, buscando pensá-la de uma forma dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos. Discutir sobre a ludicidade no ensino de matemática é uma questão, também, importante.

Neste sentido, cabe-nos a tarefa de criar um conjunto de situações onde os futuros professores desenvolvam metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos. As aulas-treino, ou micro-aulas, que envolvam um pequeno planejamento, proporcionam uma vivência interessante para o futuro professor. Por meio dessas atividades, é importante levá-los a pensar sobre algumas questões, tais como: Qual a importância dos conceitos matemáticos informais que os alunos adquirem antes mesmo de ingressar na escola? Por que devemos construir um saber abstrato e independente do contexto? Qual a importância de o professor oferecer situações-problema que levem o educando a levantar e testar hipóteses, realizar cálculos mentais e estimativas? Qual a relevância da comunicação de idéias matemáticas por meio de diferentes linguagens e não apenas por meio da linguagem matemática tradicional? Qual é a importância dos jogos como metodologia de ensino de matemática? De que forma se deve tratar a história da matemática com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental? A tecnologia pode ser parceira da aprendizagem matemática? Que lugar a calculadora deve ocupar no ensino de matemática? O uso dos materiais concretos garante a aprendizagem dos alunos?

Sugestões de Leitura

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BÜRGER, B., PACHECO, E. *Problemas à vista*. São Paulo: Moderna, 1997.

GUELLI, O. *Contando histórias de Matemática*. São Paulo: Ática, 1999.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMII, C. *Desvendando a Aritmética – Implicações da Teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1997.

- MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática*. Campinas: Papirus, 1997.
- NUNES, T., BRYANT, P. *Crianças fazendo Matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NUNES, T., CAMPOS, T. M. M., MAGINA, S., BRYANT, P. *Introdução à Educação Matemática: Os números e as operações numéricas*. São Paulo: PROEM, 2002.
- SANTOS, V. M. P. *Avaliação de Aprendizagem e Raciocínio em Matemática: Métodos Alternativos*. Rio de Janeiro: Projeto Fundação, 1997.
- TAHAN, M. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

O processo de Construção de Conceitos nas Ciências Humanas

O ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental representa uma contribuição significativa e importante, na medida em que possibilita aos alunos das séries iniciais tornarem-se capazes de ler, criticamente, os espaços, as culturas e as histórias do seu cotidiano, bem como lhes oferece instrumentos para a compreensão e intervenção na realidade social. É possível ainda, levá-los a perceber como se constroem noções de identidade, como se observam diferenças/semelhanças, continuidade/permanência e como diferentes sociedades interagem com a natureza, na construção de seu espaço.

Nesse sentido, consideramos importante que os futuros professores, aproximando-se dessas questões, discutam tais conceitos. Isto implica pôr em jogo nossas idéias e preconceitos, colocando-nos abertos a culturas e histórias com as quais nem sempre interagimos, ou mesmo com assuntos com os quais não nos sentimos à vontade.

A produção, pelos futuros professores, de atividades que envolvam a problematização da realidade social através da auto-reflexão, da análise comparativa de diferentes grupos, espaços e tempos variados, a produção de gráficos estatísticos, a observação de mapas e pesquisas são formas possíveis de levar à compreensão sobre o encaminhamento metodológico necessário à área de Ciências Humanas. Um estudo dos Parâmetros Curriculares oferece boas orientações.

A Lei 10.639/03 reafirmou questões que vêm sendo problematizadas por educadores, juristas e movimentos sociais organizados no que dizem respeito à valorização da perspectiva étnico-racial nos currículos da Educação Básica. O referido documento, ao determinar a inclusão de História Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental, convida-nos a um movimento de pesquisa e objetiva não apenas apontar questões históricas em uma perspectiva cronológica e linear. Ele também propõe uma reflexão sobre aspectos que, relacionados à temática, incentivam um mergulho sobre a luta histórica dos povos pela liberdade, pela conquista de direitos e pelo resgate de sua identidade e cidadania.

Na 3ª série, o tema pode ser abordado através da literatura infanto-juvenil e dos programas da TV Escola. Em novembro de 2004, foram ao ar vários programas da série *Um Salto para o Futuro* sobre a questão étnico-racial.

Existem alguns sites⁷ que disponibilizam informações e textos interessantes. Na 4ª série, além das propostas anteriores, o trabalho desenvolvido em Política Educacional cria alternativas interessantes para aprofundamento do tema. Promover uma reflexão sobre aspectos legais e sobre as políticas públicas destinadas à garantia dos direitos estabelecidos nos documentos legais amplia o olhar-sentir e torna possível a compreensão do valor social e político de tais abordagens.

Investigar dados do IBGE sobre as populações negras, levantar o que dizem os documentos legais sobre a questão do preconceito e do racismo, pesquisar o quantitativo de crianças negras e mestiças matriculadas nas escolas estagiadas e o encaminhamento metodológico da escola para a construção de uma auto-imagem positiva, proporcionam elementos para uma discussão transversalizada por diferentes áreas de conhecimento.

Discutir a história da escravidão, suas conseqüências sobre a vida do povo brasileiro, sobre os processos de exclusão e preconceito tão presentes em nossos dias permite redesenhar o cenário social, político, econômico e cultural brasileiro. Amstard⁸ é um filme interessante para se conhecer a trama envolvida no processo de escravização. Essas iniciativas buscam resgatar o respeito às diferenças e à garantia dos direitos, à igualdade de condições de vida da população negra e mestiça e seus filhos (alunos e alunas da escola pública), há tanto tempo marginalizada e sem acesso aos bens materiais na sociedade brasileira. De formas diversas, podemos proporcionar aos futuros professores tais conhecimentos, visando dinamizar sua ação pedagógica junto aos alunos das séries iniciais. Ao abordar esse tema, outras questões como as diferenças marcadas pelo gênero, classe social ou sexualidade também poderão emergir, ampliando a compreensão sobre a questão das diferenças que precisam ser acolhidas e respeitadas.

Sugestões de Leitura

ALMEIDA, G. *Bruna e a galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: EDC e Pallas, 2000.

ANTUNES, A. do R., TRINDADE, M. de L. A. e PAGANELLI, T. I. *Os grupos os espaços e os tempos*. Coleção Viva a nossa turma. Rio de Janeiro: ACCESS, 1998.

BRASIL. *Lei complementar 10.639/03*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei n.º 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL. *Parecer. n.º CNE/CP 003/2004*, de 10/03/2004. Estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁷ www.tvebrasil.com.br/salto; www.palmares.org.br; www.mulheresnegras.org.br; www.quilombhoje.com.br; www.crmariocovas.sp.gov.br

⁸ Filme de Steven Spielberg que apresenta, através de uma história real, o processo de escravização de negros.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia e Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SIMIELLE, Maria Helena. *Primeiros mapas*. Como entender e construir. São Paulo: Ática, 1993.

Artes, Corpo e Movimento

A reprodução de técnicas a serem desenvolvidas com os alunos tem sido, em geral, o foco do trabalho com Artes, ao longo das séries, seja no Ensino Fundamental, seja no próprio curso de Formação de Professores. A concentração nas artes visuais tem desconsiderado outras formas de expressão (música, dança, teatro) enquanto manifestações culturais significativas no processo de formação humana.

O trabalho com o corpo tem se restringido a seqüenciação de movimentos desconexos, desconsiderando a infinidade de gestos, expressões e movimentos, que os seres humanos foram e são capazes de realizar. O grande desafio é propiciar aos alunos, nos diferentes níveis de ensino, o conhecimento do seu corpo, usando-o como instrumento de expressão, de maneira a propiciar, a partir de experiências sociais e afetivas anteriores, novas formas de movimento.

Trabalhar com futuros professores sem levar em conta as diversas linguagens que experimentamos nos diferentes momentos cotidianos é, de certa forma, contribuir para o processo de exclusão social mencionado anteriormente. Mas, então, como trabalhar arte, corpo e movimento enquanto conceitos amplos, plurais e interculturais? Como valorizar as múltiplas e variadas formas de expressão presentes em nosso país?

Não temos aqui a pretensão de formar professores de *Educação Artística* e de *Educação Física*. E, muito menos, gostaríamos de contribuir para a desqualificação dos professores dessas áreas de conhecimento. Ao contrário, estes profissionais, que também atuam no curso Normal, podem dar uma rica contribuição através das disciplinas que ministram. Ao trazerem conteúdos, conceitos e práticas significativos, estes professores viabilizam o encaminhamento metodológico necessário ao trabalho pedagógico nas séries iniciais a ser orientado pelos profissionais que lecionam *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa*.

O olhar e o sentir merecem um lugar especial nas relações escolares? Sensibilidade e razão precisam estar dissociadas? Se pensarmos a formação a partir de tais questionamentos, talvez estejamos contribuindo para práticas educativas menos áridas e burocráticas. Nossa busca é por uma educação mais humana, acolhedora e competente.

Sugestões de Leitura

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUODORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino da arte na escola*. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na Educação Escolar*. Coleção Magistério 2º grau - Série Formação Geral. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, M. C., PINTO, R. C. A., TEUBER, S. P. *Aprendendo a Educação Física*. Da técnica aplicada ao movimento livre. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2002.

LEITÃO, M. M. *Um fotógrafo diferente chamado Debret*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

LOPES, M. da G. *Jogos na educação*. Criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2002.

E a Educação Especial, onde fica?

Entendemos a Educação Especial como parte integrante do trabalho desta disciplina. Embora esta modalidade de ensino esteja contemplada na disciplina *Ênfase na Formação (Conhecimentos didáticos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena)*, sabemos que, em alguns casos, a ênfase na formação do professor para a área de Educação Especial não é trabalhada. Com esta preocupação destacamos a necessidade da participação de todos os alunos, futuros professores, em discussões de questões fundamentais para que possam atuar na perspectiva da educação inclusiva.

Considerar a disciplina *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental* como um espaço para se abordar questões relacionadas à Educação Especial é uma forma de garantir aos futuros professores a oportunidade de se aproximarem desta realidade concreta: a possibilidade de acolher nas salas de aulas, crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. O contato, ainda que breve, com o tema poderá oferecer-lhes uma maior segurança para o trabalho de inclusão desses alunos, cuja presença nas classes regulares é garantida por lei.

Lembramos a importância do professor de *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental* ler cuidadosamente a parte deste documento que trata da Educação Especial para também se sentir seguro para promover tais debates. Vale destacar que toda a discussão sobre metodologias de ensino não pode deixar de levar em consideração esta perspectiva: as metodologias devem se adequar às especificidades e ritmos individualizados dos alunos, respeitando-se a questão das diferenças, e fazendo da inclusão uma realidade. Nesse sentido, o trabalho com o corpo, artes e movimento viabiliza a articulação de propostas voltadas para o desenvolvimento de potencialidades e de resgate da auto-estima.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Após cursar essa disciplina, o futuro professor deverá ser capaz de:

- Perceber as diferentes áreas do conhecimento como indissociáveis e a Língua Portuguesa como elo integrador entre elas.
- Trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, usando diferentes tipos e gêneros textuais como forma de superar a abordagem disciplinar e conteudista, integrando conhecimentos na busca por uma formação integral dos sujeitos.
- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados com a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Humanas, como objetos da sua atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias.
- Fazer uso da tecnologia da informação e de seus avanços, de maneira a proporcionar o aumento das possibilidades de aprendizagem pessoal e dos alunos.
- Dominar com fluência o uso da Língua Portuguesa em situações sociais que forem relevantes para o ofício do professor.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas, utilizando o conhecimento sobre linguagem sobre as temáticas sociais que perpassam o currículo e sobre o contexto, assim como as especificidades didáticas envolvidas;
- Compreender a importância de utilizar diferentes e flexíveis formas de organização do tempo, do espaço e de agrupamentos dos alunos para promover e enriquecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, favorecendo a criação de zonas de Desenvolvimento Proximal.
- Assumir uma postura permanentemente investigativa, entendendo a formação como um processo que perpassa toda a vida.
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir dos resultados, formular propostas de intervenção pedagógica.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Incentivar o gosto pela leitura espontânea e orientada de textos diversos, priorizando a discussão de questões que podem emergir a partir de tais textos. Trabalhar com livros para-didáticos de diferentes áreas do conhecimento pode viabilizar um trabalho diferente e rico para os professores em formação.

Exemplos:

- Prática de leitura literária compartilhada no início das aulas, feita pelo professor, sem finalidade didática.
- Sarau de poesias.
- Círculo de leitura a partir de textos informativos, curiosidades, etc., a ser realizado pelos alunos em formação, onde eles possam discutir e opinar sobre o texto lido.
- Provocar discussões pedagógicas ou de cunho sócio-político a partir da literatura infanto-juvenil.
- A literatura infantil pode também contribuir para uma compreensão ampliada do trabalho com Ciências Naturais. Há hoje, no mercado literário, muitas obras que podem contribuir ricamente para a construção de conhecimentos na área. Citamos como exemplos: a) *De onde vêm os bebês?*⁹, que ajuda a pensar nas transformações do nosso corpo, mostrando como ocorrem a reprodução humana e o nascimento dos bebês; b) *Viagem ao Mundo dos Micróbios*¹⁰, que como o título indica, permite uma aproximação com a questão da contaminação, os problemas da falta de higiene dentre outros.

Oportunizar a ampliação do capital cultural dos alunos, futuros professores, explorando o convívio com as mais diferentes linguagens disponíveis no mundo moderno, desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação crítica e reflexiva de diferentes meios e formas de comunicação.

Exemplos:

- Discutir temas atuais a partir do uso de diferentes linguagens (bons filmes, reportagens de jornais, revistas etc.).
- Usar materiais impressos que fazem parte de nossa vida cotidiana como fonte de informação e de questionamento (encartes de mercado, faixas, cartazes etc.).
- Assistir e discutir programas educativos da TV aberta (TVE, Um Salto para o Futuro, Multirio), do canal Futura, da TV Escola e suas possibilidades de utilização com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁹ ROYSTOM, A. *De onde vêm os bebês?* São Paulo: Ática, 1996.

¹⁰ BRANCO, S. M. *Viagem ao mundo dos micróbios.* São Paulo: Moderna, 2002.

- Assistir e debater filmes como *O homem sem sombra*, *Vida de inseto*, *O rei leão* pode render boas discussões na área de ensino de ciências.
- Visitar sites a fim de instigar a curiosidade, a reflexão e a ampliação de saberes didáticos e pedagógicos: www.tvebrasil.com.br/salto; www.crmariocovas.sp.gov.br; www.palmares.org.br; www.mulheresnegras.org.br; www.quilombhoje.com.br.
- Planejar visitas a museus, em parceria com os professores das disciplinas *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa e Artes*¹¹. Estas visitas permitem um diálogo rico e instigante sobre a leitura das obras, a educação do olhar e da sensibilidade. Este elo integrador entre diferentes disciplinas (e até diferentes áreas de conhecimento) é uma das formas de concretizar, na prática, o discurso sobre a interdisciplinaridade tão presente na literatura pedagógica.

Reconhecer a necessidade de formação permanente na profissão de professor e contribuir para o desenvolvimento de uma postura investigativa, tanto da realidade que nos cerca quanto dos conhecimentos produzidos nos mais diversos campos do saber, que contribuem para a reflexão do trabalho docente.

Exemplos:

- Estimular a participação dos alunos em campanhas comunitárias, levando ao reconhecimento de diferentes formas de exercício efetivo da cidadania. As campanhas não devem se limitar a recolher donativos e entregá-los às instituições. É necessário que os alunos conheçam o problema de perto, reflitam, opinem sobre a situação e busquem alternativas. Além de campanhas específicas das diferentes comunidades de nosso Estado, sugerimos que os alunos se conscientizem da necessidade de participação em campanhas de doação de sangue, campanha do agasalho, campanha de proteção aos animais e combate a dengue, por exemplo.
- Incentivo à participação em Jornadas Pedagógicas com apresentação de trabalhos.
- Viabilizar, em parceria com as disciplinas *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa e Ciências Físicas e da Natureza*, visita a espaços onde as questões de Ciências Naturais sejam o foco. Como sugestão citamos¹²: Museu da Vida, Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, Centro cultural do IBAMA, Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciências e Tecnologia – UFRJ, Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Amazônia Urgente, dentre outros.

É importante também planejar Projetos de Trabalho que aglutinem conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar.

¹¹ Artes é uma disciplina presente nas 1º, 2º e 4º séries do curso.

¹² Para maiores informações consulte o texto da disciplina Ciências Físicas e da Natureza deste documento.

Exemplos:

Projeto “Água: preservar para não acabar”

- Discussão sobre a importância da água para a vida, através do uso de textos informativos.
- Discussão sobre as reservas de água potável no mundo, inclusive fazendo uso de gráficos que mostrem a situação atual e as previsões para o futuro.
- Leitura de gêneros e tipos textuais que façam referência a esta temática, ampliando o conhecimento sobre o assunto e o cabedal lingüístico do aluno.
- Produção de textos diversos com uma função social definida: cartazes de participação e/ou promoção de campanhas, cartas, resumos e/ou resenhas de artigos sobre o tema, texto para o jornal da escola, relatórios de levantamento de dados e informações sobre o tema, etc.
- Produção de uma peça teatral.

Projeto: “História e Cultura Afro-brasileira na Formação de Professores”

- Discussão sobre o tema a partir de algum fato ou texto atual e próximo dos alunos.
- Apresentação, leitura e discussão da Lei 10.639/2003.
- Pesquisa sobre a escravidão e a história de Zumbi dos Palmares.
- Levantamento de textos da literatura infantil que apresentem uma reflexão sobre o tema e que sejam adequados a um futuro trabalho com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Avaliação de aspectos que podem reforçar o preconceito étnico, dentre outras formas de preconceito, em livros didáticos e outros materiais pedagógicos.
- Seminários ou exposição para socialização dos textos da literatura infantil pesquisados e das formas de expressão de preconceitos encontradas em materiais pedagógicos.

Projeto: “A Matemática nas Eleições”

- Acompanhamento de eleições municipais, estaduais e nacionais – majoritárias (poder executivo) e proporcionais (poder legislativo).
- Levantamento e debate de regras eleitorais e de informações que contribuem para o processo de escolha de candidatos (plano de governo e passado político dos principais candidatos, por exemplo).
- Realização de uma prévia eleitoral dentro da escola.

- Apuração, divulgação dos resultados da prévia eleitoral, utilizando-se de gráficos e tabelas para registro destes resultados.
- Comparação dos resultados da prévia eleitoral realizada na escola com os resultados obtidos na eleição.

Projeto: “O papel dos materiais pedagógicos no ensino de Matemática”

- Confeção de materiais pedagógicos úteis ao ensino de Matemática a partir de sucatas, como embalagens de produtos de limpeza e alimentícios, garrafas e tampinhas de refrigerante, ou ainda a partir de materiais de baixo custo, como papel quadriculado.
- Utilização e confeção de jogos que permitem discutir conceitos matemáticos, tais como o Tangran e os Blocos Lógicos.
- Construção de jogos de trilha que permitem o trabalho interdisciplinar.
- Discussão das funções e diferentes possibilidades de uso de um mesmo material concreto.

Projeto: “Conhecendo a comunidade e reconhecendo-se”

- Organizar, num projeto integrado com outras disciplinas do currículo, uma exposição de fotos antigas e atuais das regiões no entorno da escola e de pessoas da comunidade.
- Convidar para palestras e debates pessoas da comunidade que tenham vivenciado as transformações humanas, geográficas e ambientais, discutindo caminhos de preservação da memória local.
- Refletir sobre o que deve ser preservado, reconstruído ou melhorado na localidade.
- Construir um álbum da memória individual do aluno na comunidade ou de sua história escolar.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CONHECIMENTOS
DIDÁTICOS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL

Consultora

Carmen Sanches Sampaio

Professores especialistas

Olivia dos Santos G. Ribeiro

Ana Maria Antunes

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA CONHECIMENTOS DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*O nascimento do pensamento
é igual ao nascimento de uma criança:
tudo começa com um ato de amor.
Uma semente há de ser depositada no ventre vazio.
E a semente do pensamento é o sonho.
Por isso os educadores [e educadoras],
antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deviam ser especialistas em
amor: intérpretes de sonhos. Rubem Alves¹*

Nesse momento, em que repensamos a educação do nosso Estado e a formação de formadores em educação é que estamos aqui dispostas a refletir sobre o papel desta disciplina no Curso de Formação de Professores em nível médio de modo a subsidiar a construção de uma proposta pedagógica comprometida com a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos. Isso de acordo com o já experienciado por nós e, por você, caro professor, Sabemos dos muitos avanços já obtidos neste campo de atuação, mas ainda encontramos alguns questionamentos e afirmações como:

- *É muito fácil ser professora de Educação Infantil. É só “tomar conta”... ou,*
- *Não tem nem prova e nem cadernos para corrigir...” e, mais ainda aquela máxima,*
- *Ab, é só brincar e comer merenda ...*

Muitos de nossos alunos trazem consigo o desejo de “abrir uma escolinha” e acham que gostar e “ter jeitinbo com crianças” já são suficientes.

¹ ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, p.93, 2000.

Diante deste cenário apresentado, cabe-nos questionar:

- Que contribuições nós podemos promover para que os nossos alunos se tornem capazes de realizar um atendimento pedagógico de qualidade às crianças de 0 a 6 anos?
- Como pensar um curso de formação inicial de professores de creches e pré-escolas, na perspectiva de uma educação infantil que compreenda a criança como sujeito de direitos?

É incontestável que, na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos da criança. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e de leis – *Estatuto da Criança e do Adolescente/1990*; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996*; *Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil/MEC/1998*; *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998* - passou-se, pela primeira vez em nossa história, a ter assegurados os direitos para a infância, na letra da lei e no espírito da mesma.

A atual LDB/96, afirma a educação para as crianças com menos de 6 anos como a primeira etapa da educação básica.

Sabemos que a trajetória da educação infantil para esta faixa etária assumiu e ainda assume, hoje, diferentes funções. Dessa maneira, encontramos creches e pré-escolas, nas ações desenvolvidas cotidianamente, com função predominantemente assistencialista ou com caráter compensatório e de preparação para a alfabetização.

Mas, as formas de compreender as crianças vêm, aos poucos, se alterando. Uma nova concepção de criança como capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser sócio-histórico e produtor de cultura emerge e tem, a cada dia, se tornado mais forte. Esse modo de compreender os *cidadãos de pouca idade* – crianças de 0 a 6 anos – contribuiu, também, para que fosse definida uma nova função para a prática pedagógica realizada com as crianças, baseada na indissociabilidade entre os aspectos *educar e cuidar*. Tal postura, procura levar em conta as necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão do ponto de vista do adulto no qual a criança é concebida apenas como um “vir-a-ser” e, portanto, alguém que necessita ser “preparada para”.

Torna-se cada vez mais urgente pensarmos em uma escola de Educação Infantil – creche e/ou pré-escola – na perspectiva da integração de cuidados e educação e, sobretudo, investirmos na continuidade com as primeiras séries do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é assim um novo nível de ensino reconhecido como ampliação de oportunidade e experiências, onde os procedimentos não seriam mera preparação para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Portanto, os professores da Educação Infantil devem oferecer a todas as crianças iguais oportunidades, como resposta a um compromisso social democrático, tendo em vista o respeito que ela merece na qualidade de indivíduo cidadão.

Uma Educação Infantil de qualidade para uma escola infantil do presente e do futuro deve não esquecer a formação do corpo docente, ponto-chave da qualidade. Investir na formação inicial de professores para que possam atender às necessidades educativas das crianças de 0 a 6 anos é o desafio atual. Professores comprometidos com uma prática pedagógica que não utilize as diferenças – de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais, religiosas, de aprendizagem etc – para

discriminar, selecionar e excluir. Compreender as crianças com suas características próprias, diferentes entre si, sem tratá-las como adulto ou considerá-las sem capacidade cognitiva, criativa ou investigativa. Uma escola de Educação Infantil que assegure as conquistas já alcançadas no papel, mas que, na prática ainda não se concretizaram amplamente.

Ressaltamos a importância dessa disciplina no Curso Normal, onde proporcionamos aos nossos alunos uma proposta educacional coerente. Como nos fala Regina Leite Garcia (1997), é nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento – é neste momento que a ação pedagógica competente provoca a *paixão de conhecer o mundo*, e que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida.

Caro colega, devemos fazer um movimento que possibilite a nossos alunos a aventura de ousar, descobrir e construir a autonomia do seu trabalho, num processo coletivo de apropriação de conhecimentos. Para nós é fundamental estabelecer e garantir formas de participação efetiva de todos nas atividades propostas e, sobretudo, formar um profissional que considere que a prática docente precisa ser objeto de reflexão permanente, tendo como um dos principais desafios compreender o outro (alunos, demais professores, direção, comunidade etc.) bem como o sistema onde se insere seu trabalho.

OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Ao longo da história da educação, muitas formas de organização do espaço educativo para as crianças foram pensadas e colocadas em prática, cada qual visando uma época, um contexto histórico, político, social, cultural e, sobretudo, uma determinada concepção de infância. Portanto, conhecer o desenvolvimento humano, articulando-o ao aprendizado, faz-se necessário à elaboração de uma proposta pedagógica nesta disciplina, de forma a contribuir para construção do conhecimento dos nossos alunos sobre as crianças, sobre o mundo que as cerca e sobre as relações que se estabelecem entre elas como sujeitos em interação e interlocução com esse mundo.

Partindo deste pressuposto, sugerimos alguns grandes temas que poderão, minimamente, dar conta da formação docente e do atendimento com qualidade em Educação Infantil, sendo aplicáveis nas 3ª e 4ª séries deste Curso. Para tal, propomos que na 3ª série possam ser trabalhadas as temáticas que abordam *Currículo e Desenvolvimento Infantil*, e na 4ª série *O Processo de Avaliação e o Ambiente Alfabetizador*, tais como:

“Uma Grande Escola para Pequenos Alunos” - Política Nacional de Educação Infantil

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar.

Caro professor, dentro deste tema, podemos trabalhar conteúdos que se referem a instituições de educação infantil propondo visitas a algumas do gênero nas quais poderia se articular a teoria trabalhada, em sala de aula, à prática desenvolvida com as crianças nos diferentes espaços visitados.

Não podemos nos esquecer do ordenamento legal, pois é importante conhecer e discutir as novas leis e diretrizes para a Educação Infantil. A Constituição Federal insere as crianças no mundo do *direito*, mais especificamente no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. Esta lei contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar e, portanto, compreender a criança – a concepção de criança como cidadã. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, ela é considerada um sujeito de direitos: direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer e direito de sonhar e de opinar.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, elaborou, no ano de 2003, em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, um documento preliminar de Política Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Este documento está sendo discutido com as secretarias municipais de educação através de seminários regionais. Um dos objetivos destes eventos, segundo o referido documento, é propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação de políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos.

É de fundamental importância que seja discutido com os alunos e alunas, futuros professores de creches e pré-escolas, a formulação e implementação de tais políticas. Em nosso país apenas 25,2% do total de crianças com idade entre 0 e 6 anos freqüentam uma instituição pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Quando considerada a população de 4 a 6 anos, a taxa de freqüência à instituição pública é de 48,5%; e, quanto à população de 0 a 3 anos, esse percentual é de apenas 6,1% (dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do IBGE/2002). Estes dados precisam fazer parte das reflexões realizadas em um curso de formação de professores, aliados à:

História da infância brasileira e história e política da Educação Infantil no Brasil.

Qual a origem da creche e pré-escola?

Qual o papel desse segmento de ensino?

Sugestões de Leitura

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

Brasília: UNESCO. *Fontes para a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez. Fundação Orsa, 2003.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite & LEITE, Aristeo F. (orgs). *Em defesa da educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CORAZZA, Sandra. *História da Infância sem fim*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000.

MEC. *Política Nacional de educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: mimeo; documento preliminar, 2003.

GARCIA, Regina Leite (org). *Revisitando a pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sônia (coord.) *Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

PÁTIO – Educação Infantil. Ano I, nº 1. *Por que educar significa cuidar?* Porto Alegre: Artmed. Abril/Julho 2003.

“Ajude-me a Crescer; mas Deixe-me Ser Eu Mesmo”.

Desenvolvimento e Aprendizado das Crianças

Ainda faz parte do cotidiano das escolas de Educação Infantil a concepção de que a pré-escola se responsabiliza pelo desenvolvimento das crianças e, que, à escola cabe a aprendizagem. Uma concepção teórica superada, mas ainda presente nas práticas pedagógicas que envolvem crianças, principalmente, de 0 a 3 anos. Sabemos que a criança, desde que nasce, desenvolve-se e aprende em situações de interação e interlocução com outros sujeitos – pai, mãe, irmãos etc –. Refletir, discutir e estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizado é pensar sobre o desenvolvimento humano, sobre os diferentes modos de aprender revelados pelas crianças e sobre o papel da intervenção pedagógica nesse processo. É pensar sobre a relação *pensamento e linguagem*: relação entre os processos vivenciados pelas crianças quando estão aprendendo a falar e a formação de conceitos.

Os estudos e discussões realizados na disciplina *Psicologia da Educação* possibilitarão aos alunos articular, nesta disciplina, diferentes autores e perspectivas teóricas – Jean Piaget, Vygotsky, Henry Wallon, por exemplo – e as conseqüências para a prática cotidiana realizada nas creches e pré-escolas. Algumas questões podem nortear este trabalho:

O que esses autores defendem?

Os processos de desenvolvimento da criança independem do aprendizado?

Aprendizado e desenvolvimento caminham juntos, coincidindo em todos os pontos?

Aprendizado e desenvolvimento não coincidem? Ou a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem?

O que nos leva a afirmar que a criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo?

Estas são questões que precisam estar presentes em um Curso de Formação de Professores para atuar com crianças de 0 a 6 anos. Vygotsky nos diz que aquilo que uma criança realiza com ajuda hoje, ela poderá realizar sozinha amanhã. Esse conceito conhecido como *Zona de Desenvolvimento Proximal* nos instiga a pensar no papel do outro – crianças e professora – para o processo ensino/aprendizagem, pois a intervenção de outras pessoas é fundamental para a promoção do desenvolvimento, construção e ampliação de conhecimentos. Leva-nos a refletir, também, sobre a necessidade de uma prática pedagógica onde o diálogo e o trabalho coletivo sejam eixos da ação realizada.

Sugestões de Leitura

CADERNOS CEDES, nº 35. *Implicações do Modelo Histórico-Cultural*. Campinas: CEDES, 2ª ed., 2000.

CRUZ, Maria Nazaré da & SMOLKA, Ana Luíza B. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Zilma de M.R. (org) *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HENRIQUES, Eda Maria. O debate Piaget/Vygotsky: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola. In: GARCIA, Regina L. (org). *Revisitando a Pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Brincadeira é Coisa Séria

O brincar é a essência da infância. Brincar não constitui perda de tempo. O brincar possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, já que a criança se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. Tudo isso de uma maneira envolvente, em que despense energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos e desafios que surgem no ato de brincar.

Um dos princípios defendidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é o *direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil*. Mas, para muitos professores, a brincadeira ainda ocupa um lugar marginal no dia-a-dia da sala de aula ou é utilizada estritamente com finalidade “educativa”, visando trabalhar determinados “conteúdos pedagógicos”.

Na discussão que realiza sobre a importância do brincar, Sandra Baron (2002) nos fala que nesta atividade, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas de enfrentar os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta. Além do mais, este é um acontecimento que se dá, necessariamente, na presença de um outro e a importância desta presença – física ou internalizada – é um aspecto fundamental a ser considerado.

Pensamos que alguns questionamentos podem contribuir para a discussão desse eixo temático:

Qual o papel do lúdico da vida das crianças de 0 a 6 anos?

Que tipos de brinquedos oferecer às crianças no espaço das creches e pré-escolas?

Que critérios utilizar nessa escolha?

O que fazer quando meninas preferem carrinhos e os meninos bonecas?

Como integrar o brincar a um projeto educativo compreendendo que a brincadeira é de fundamental importância para o processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças?

Sugestões de Leitura

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, Regina L. (org) *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Brincar na Educação Infantil. In: *Pátio Educação Infantil*. Ano I. nº 3. Porto Alegre: Artmed. Dezembro 2003/Março 2004.

FRIEDMAN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. In: *Pátio Educação Infantil*. Ano I. nº 3. Porto Alegre: Artmed. Dezembro 2003/Março 2004.

MOYLES, J.R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Jogando e Aprendendo

Os jogos de faz-de-conta, de construção, de roda, de regras, de palavras etc – são de importância indiscutível para o processo de construção de conhecimentos e a formação de conceitos. No espaço do jogo, a criança representa aspectos da realidade, recolocando em cena aspectos da vida cotidiana, recriando aqueles que não a satisfazem, realizando sua imaginação e seus desejos. A criança reelabora e ressignifica vivências brincando e jogando. Nesse sentido, que

discussões e experiências podemos vivenciar com os nossos alunos de modo que eles possam refletir sobre a importância dos jogos na vida cotidiana das crianças de 0 a 6 anos? É preciso garantir, no curso de formação de professores, espaços nos quais os alunos possam brincar e jogar e, nesse processo, possam rememorar brincadeiras e jogos da infância ampliando seus repertórios e, sobretudo, experienciar sentimentos e emoções que o jogo proporciona.

Sugestões de Leitura

COELHO, Maria Teresa F. & PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma de M.R. (org) *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola – A importância do brincar. In: *Pátio Educação Infantil*. Ano I. nº 3. Porto Alegre: Artmed. Dezembro 2003/Março 2004.

_____ & PETTY, A. L.S.& PASSOS, N.S. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Maria Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança – importância do brincar – atividades e materiais*. São Paulo: Loyola, 1994.

Avaliação na Educação Infantil

Avaliar na Educação Infantil: *Para quê? Por quê? Como? Quando?* são questões presentes no cotidiano de Escolas de Educação Infantil e que precisam fazer parte das discussões realizadas com os nossos alunos. Avaliar não apenas para observar se os resultados esperados foram ou não atingidos. Ouvir a criança, acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho, identificar suas formas de pensar e de expressar suas idéias ou como ela elabora conclusões a partir das experiências proporcionadas pelas atividades, brincadeiras, jogos e materiais utilizados. Avaliar para tentar compreender os caminhos percorridos pela criança em seus processos de aprender. Neste procedimento, o professor também estará avaliando permanentemente o seu trabalho, a partir do momento em que reflete sobre o que planejou, o que conseguiu aplicar e o que a criança conseguiu desenvolver. É possível partir da *performance* das crianças em todas as atividades da Educação Infantil, pensá-la no contexto das atividades foram planejadas e desenvolvidas, e reformular, ampliar ou modificar o que for necessário para que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados de forma plena, por todos os alunos. Assim, avaliar é poder detectar *O que a criança já sabe? O que ainda não sabe? Quais os conhecimentos se encontram em desenvolvimento e precisam ser aprofundados? O que fazer para ampliar os conhecimentos demonstrados pelas crianças?*

Como chama nossa atenção Maria Teresa Esteban (1997), deslocando nossa ação pedagógica de uma concepção classificatória de avaliação, o que a criança já sabe ou não sabe deve ser valorizado enquanto uma constatação significativa do ponto alcançado em seu processo. Porém,

a ênfase deve ser dada ao que ela *ainda não sabe*, pois nisto se anunciam os espaços potenciais de aprendizagem e desenvolvimento, definindo as prioridades da intervenção pedagógica.

Sugerimos que se discuta, através desse eixo temático:

Concepções de avaliação – classificatória e como prática de investigação - e as conseqüências para o sucesso ou fracasso das crianças na escola;

As concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem e os instrumentos de avaliação – quais utilizar?

Nossos alunos precisam compreender, durante o seu curso de formação, que a avaliação não deve focalizar exclusivamente a criança, ela pode e deve indagar todo o processo de ensino e aprendizagem. Logo, todos os sujeitos que participam da relação pedagógica fazem parte do processo avaliativo.

Sugestões de Leitura

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina L. (org) *Revisitando a Pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

Educação Infantil e o Processo de Alfabetização

Quando se fala em Educação Infantil, o discurso do senso comum considera que sua função é formar hábitos, atitudes e desenvolver as habilidades essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. Atualmente, essa concepção de Educação Infantil, como já enfatizamos em outros momentos deste texto, não é mais defensável. Há algum tempo que os estudos na área da alfabetização nos provocam no sentido de garantirmos, no dia-a-dia das creches e pré-escolas, possibilidades de a criança elaborar e testar hipóteses sobre a linguagem escrita. Não estamos defendendo aqui que elas sejam alfabetizadas na Educação Infantil. Defendemos, sim, que elas possam experienciar situações significativas e interessantes que envolvam o uso da linguagem escrita, mas que esta não seja priorizada enquanto outras são esquecidas ou pouco valorizadas.

Os futuros professores devem compreender que é importante oferecer às crianças, desde a creche, oportunidades para utilizar diferentes linguagens – oral, plástica, musical, corporal,

televisiva, escrita, gráfica, informática etc. – para dizer o que pensam, para compreender o dito por outros, para expressar sentimentos e emoções, para se constituir como sujeitos históricos e sociais que são.

Ao discutirmos o trabalho com a linguagem escrita é necessário não esquecer que a linguagem matemática está presente em diversas ações do cotidiano da criança. Desde muito cedo as crianças experimentam diversas situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço e tempo. Quem ainda não presenciou as crianças enfileirando e contando seus carrinhos ou contando e arrumando as roupas ou acessórios de sua boneca, ou mostrando com os dedos a idade, por exemplo?

Fazer matemática é expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas (RCNEI, 1998, v.3, p.207).

Logo, o professor de Educação Infantil deve tirar proveito das mais diversas oportunidades – rotina, calendário, conversas informais, jogos e brincadeiras – que possam contribuir para o desenvolvimento de competências básicas em matemática. Isso não significa dizer que o trabalho em matemática deva ser esporádico, ou casual. Ao contrário, o professor deve planejar ações intencionais para este fim, além de ser capaz de reconhecer as diferentes formas do fazer matemático trazidas pelas crianças, refletindo de forma coletiva sobre estes saberes e conduzindo-as a novas construções, mais próximas do saber formal.

Os alunos, futuros professores, em seu curso de formação inicial precisam ter acesso a esses conhecimentos e possibilidades de trabalho com a matemática na Educação Infantil, pois a creche e a pré-escola são espaços privilegiados para que o uso da competência lógico-matemática possa ser estimulado, criando relações entre objetos e discussão de situações da vivência das próprias crianças. É assim que nascem as primeiras necessidades de solucionar problemas, e estas devem ser mediadas por reflexões e, em especial, pela comunicação oral.

Como não poderia deixar de ser, sugerimos que haja uma interface com os conhecimentos e conceitos propostos para serem discutidos e estudados nas disciplinas *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental e Abordagens Psico Sociolinguísticas do Processo de Alfabetização*. Alguns temas comuns, com certeza, contribuem para o aprofundamento de reflexões imprescindíveis também nesta disciplina, tais como:

Concepções de alfabetização, linguagem, leitura e escrita;

Ambiente alfabetizador na Educação Infantil;

Psicogênese da língua escrita: possibilidades e limites;

O papel da literatura na formação de leitores e escritores desde a Educação Infantil.

A criança e a matemática: brincadeiras e jogos de construção e regras, contagem oral, notação e escrita numérica, introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo etc.

Sugestões de Leitura

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)*. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, Regina L. (org) *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 8ª ed. Campinas. Papirus, 1988.

MORAIS, Jacqueline de F. dos S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (org) *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREZ, Carmen Vidal Lucia. Com varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, Regina L. (org) *Revisitando a Pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ & SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de Educação Infantil. In: GARCIA, Regina L. (org). *A formação da professora alfabetizadora; reflexões sobre a prática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na Pré-escola. In: GARCIA, Regina L. (org) *Revisitando a Pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita – alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, 1998.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez, CANDIDO, Patrícia. *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática*. Coleção Matemática de 0 a 6 anos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez, CANDIDO, Patrícia. *Resolução de problemas*. Coleção Matemática de 0 a 6 anos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

As competências e conhecimentos dos professores são determinantes no processo de formação pessoal e social da criança. Para tal, temos a expectativa de que no transcorrer desta proposta de curso, nossos alunos sejam capazes de:

- Perceber e analisar as concepções de infância considerando seu caráter histórico, social e cultural, dando destaque às questões que são postas hoje.

- Compreender as políticas contemporâneas de atendimento à infância, suas concepções, características, objetivos e suas implicações nas atividades e formas de atendimento pedagógico à criança.
- Fazer uma análise crítica das principais teorias e tendências pedagógicas que têm influenciado a prática da educação de crianças de 0 a 6 anos no contexto brasileiro.
- Refletir e discutir sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado infantil e as consequências para a prática pedagógica realizada com as crianças no cotidiano das creches e pré-escolas.
- Compreender a brincadeira como forma privilegiada de aprendizado e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.
- Compreender que o trabalho com diferentes linguagens – gráfica, gestual, plástica, musical, corporal, escrita, televisiva, informática etc. - no dia-a-dia das escolas de Educação Infantil é imprescindível para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de criar, dizer, construir conhecimentos, compreender os outros e interferir no mundo no qual vivem.
- Articular a teoria, discutida durante a disciplina, com a prática observada, durante o curso, nas idas a diferentes escolas e espaços educativos de Educação Infantil.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Partindo do princípio de que o conhecimento é oriundo de um processo permanente, múltiplo, multidimensional e transversal, e influenciado por uma rede complexa de crenças, valores e práticas, entendemos o fazer cotidiano como um processo privilegiado de produção do saber. Na sala de aula coexistem e interagem diferentes modos de aprender, construir conhecimentos e compreender o mundo.

Caro colega, não podemos caminhar isoladamente no *Conhecimento Didático Pedagógico em Educação Infantil*. Logo, é necessária uma articulação com outras disciplinas do Curso Normal, conforme explicitado durante este texto. Precisamos estar bem afinadas, principalmente, com a disciplina – *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* – eixo do curso de Formação de Professores - orientando e instigando nossos alunos ao exercício desafiador da articulação entre a prática e a teoria, para que eles possam ir ampliando suas possibilidades de construir, quando professores, uma ação educativa dialógica, solidária e que garanta os direitos infantis.

O que sabemos hoje sobre infância, desenvolvimento e aprendizado infantil nos desautoriza a aceitar a idéia de que nesse nível de ensino apenas se brinca, aguardando o instante do aprender. Os nossos alunos têm o direito de ter acesso, em sua formação inicial, às teorias e pesquisas produzidas nesta área do conhecimento. A Educação Infantil pode e deve ser um espaço privilegiado de aprendizagens para as crianças e para os adultos que com ela interagem.

Gostaríamos de salientar que não é nossa intenção esgotar todas as questões, mas pensar a formação do professor em Educação Infantil em consonância com a construção de uma sociedade menos excludente, mais humana e solidária.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**CONHECIMENTOS
DIDÁTICOS E
PEDAGÓGICOS EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS, EDUCAÇÃO
ESPECIAL E EDUCAÇÃO
INDÍGENA**

Consultor

Armando de Barros

Professores especialistas

Tomie Helena Kavakami

Elizabeth Siqueira Xavier

Armando de Barros

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS EM: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Queremos convidá-lo a pensar conosco questões novas e complexas a partir da disciplina *Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos Em: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena*, que constitui uma abordagem inovadora no curso de formação de professores. Como tratar tais disciplinas no currículo deste curso? Que temas abordar? Qual seria o papel destas três disciplinas? Buscamos, para o processo de formação, caminhos capazes de permitir aos futuros professores a compreensão de que somos diferentes e, na diferença, nos constituímos sujeitos. Nossa relação com o mundo e com os outros precisa ser pensada a partir daí. Mas como fazê-lo?

A escola que temos ainda se pauta em um modelo que valoriza práticas ritualistas e lineares. Em outro momento histórico, tais práticas tiveram um papel marcante, mas atualmente mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios contemporâneos de novas questões sociais, culturais e identitárias. É importante desconstruirmos o olhar que privilegia a homogeneidade, que ignora as individualidades e silencia as histórias de vida de seus educandos.

Discutir as três disciplinas que compõem a Ênfase na Formação é colocarmo-nos diante de inúmeras possibilidades. Na contra-corrente dos processos de exclusão social, que marcam a falta de oportunidades escolares para os jovens e dos adultos, indígenas e afro-brasileiros, bem como para aqueles com necessidades especiais, firmamos a unidade na diferença e na diversidade. Unidade que reorienta as práticas educativas a partir de novos discursos e que propõe o acesso democrático à escola como valor universal.

Como ênfase na formação de professores, fazem-se necessários o debate e as ações sobre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena, perpassados em todos os níveis pelas conquistas da cidadania. Mas as vitórias da inclusão não devem restringir-se apenas ao âmbito legal. A inclusão deve ser pensada como lugar onde a teoria e a prática tensionam-se, vividas como história humana para além dos campos de batalha e dos gabinetes presidenciais. A inclusão deve ser defendida não só no espaço escolar, mas em todo contexto social. Tendo a inclusão como horizonte, podemos sinalizar uma prática pedagógica a partir da memória e da história dos alunos, orientação metodológica que remete ao cotidiano de

segregação, desigualdade e exclusão que constituem o caldo cultural ao longo da formação social brasileira. E isso basta? Pensamos que não. Precisamos da força vital, da credibilidade de nosso aluno. Ele, mais do que ninguém, como desejante, pode ser solidário e renovar com sua visão crítica compromissos com a ética. A inclusão, como ampliação da cidadania e do direito, depende de nossa capacidade de conquistar a fé e a esperança que residem no “coração de estudante”.

Ao ouvirmos nossos alunos, professores em formação, talvez nos surpreendamos ao descobrir que eles, seus pais e avós, são doutores em desigualdades de oportunidades, mestres em desescolarização, PHDs em analfabetismo, Livres Docentes em exclusão. Reconhecer cada aluno como dono de sua voz e das muitas vidas Severinas -- para quem a escola foi a terra boa nunca cedida -- talvez seja um bom caminho.

A ênfase na formação, com disciplinas como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena, reconhece a importância da INCLUSÃO como eixo, mediada pela apropriação das linguagens e, com elas, do direito de dizer e de ser ouvido. As linguagens, pelo significado das palavras e pelo sentido dos discursos, concretizam e externalizam o pensamento e permitem que o indivíduo, no campo das relações sociais, constitua-se sujeito. Dessa forma, elas confluem para a realização, no indivíduo, da consciência de si e de ser-com-o-outro, de ser membro da espécie humana, de pertencer a uma nação, de expressar uma cultura, de dizer-se brasileiro.

Trabalhar a inclusão como unidade na diversidade implica o desafio, junto aos professores em formação, de atualizar a escola como ruptura e continuidade. Ruptura com a tradição de exclusão, de silenciamento das culturas (como a indígena e a afro-brasileira) e de pessoas com necessidades especiais; ruptura com a exclusão de jovens e adultos, cuja vida na escola foi a morte Severina. Trabalhar a continuidade na escola implica recuperar o sentido filosófico do homem como sujeito produtor de seu destino e de sentidos. Somente assim superaremos as contradições que excluem crianças, jovens, adultos, etnias, e tornaremos nossa questão-objeto cidadã, em pertencimento a todos nós.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Agora, o senhor chega e diz: ‘Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?’ Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: ‘Eu tô falando de uma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim’. Essa eu queria saber como é. Tem? Ai o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: ‘Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra que? Pra quem?’(...)

Antônio Cícero de Souza¹

Qual o papel dos conhecimentos didáticos pedagógicos da Ênfase em Educação de Jovens e Adultos na formação dos professores em nível médio? Quais as abordagens necessárias e específicas para uma prática educativa que atenda qualitativamente o aluno da Educação de Jovens e Adultos? Qual concepção adotar para que os futuros professores alunos se apropriem de metodologias eficazes no uso social da leitura e da escrita? Como entrelaçar a teoria e a prática numa perspectiva autônoma, libertária, cidadã e democrática?

Propomos que o processo de formação dos professores esteja embasado na construção do olhar histórico e crítico, num movimento de entrecruzamento entre concepções pedagógicas que enfatizam a articulação entre teoria e prática. No horizonte do futuro professor, devem estar presentes os princípios da inclusão e do respeito às diferenças, para que se re-signifiquem os processos de aprendizagem em função da necessidade de oferecer instrumentos a todos os jovens e adultos por meio da leitura e da escrita, não apenas verbal, mas envolvendo as demais linguagens que remetem ao sensível, ao corpóreo, à beleza e ao prazer, que possibilite que cada um diga a sua palavra e seja autor de seu texto.

Emoldurada por quase quinze milhões de jovens e adultos analfabetos no país, a disciplina justifica-se pela urgência de enfrentar as desigualdades, convocando os futuros professores a ações que articulem escola, políticas públicas e sociedade civil para o acesso democrático ao patrimônio da humanidade.

¹Antônio Cícero de Souza. Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço. In Prefácio de BRANDÃO (1980). *A questão política da educação popular*.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Cotidianamente, lidamos com alunos e alunas que retornam após longo tempo excluídos dos bancos escolares. Nessa proposta, pensamos os conteúdos articulados a eixos de trabalho. O primeiro eixo que procura desenhar os segmentos da sociedade que demandam a escola, suas lutas pelo acesso e as derrotas que antes lhe impuseram; é aquele que define quem são os jovens e adultos que encontramos nas escolas e fora delas. O que desejam? Por que a reverência pela escola e o respeito ao professor? Apesar da perversa combinação de desigualdade e injustiça social, milhões de jovens e adultos diariamente resignificam e atualizam a escola como SEU LUGAR, desejando este espaço para realizações pessoais e profissionais. Cabe-nos, portanto, responder a isso e sinalizar para um trabalho que identifica o contexto de produção social da exclusão de jovens e adultos do mundo da escola.

Um segundo eixo propõe recuperar o contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos em diferentes sociedades. Nesse cenário, podemos destacar, o período da Grécia Clássica, onde surge a democracia, originalmente um sistema restrito e que gradualmente foi se transformando. Outro cenário, é o da reforma protestante no século XVI, que possibilitou a tradução e a divulgação da Bíblia e ficou associada ao surgimento da escola moderna, com a alfabetização em massa de jovens e adultos para a leitura da Sagrada Escritura. Nesse eixo, a contextualização da Revolução Industrial permite situar os termos ideológicos da escolarização de massa, a exclusão de segmentos de trabalhadores e as alternativas que movimentos sindicais e políticos como socialistas, comunistas, anarquistas e sindicalistas nos séculos XIX e XX.

Um terceiro eixo ocupa-se dos processos históricos de exclusão e de segregação, associando as políticas públicas de escolarização às relações de produção e trabalho. Nesse sentido, a negação da escolarização permeia a colonização brasileira através da lógica escravista e de acumulação. Tal tratamento remete a novas periodizações, ao considerar a história do gênero, no campo do feminino, onde o acesso ao voto foi permitido somente à mulher alfabetizada.

Um quarto e último eixo articulador de conteúdos organiza a Ênfase em Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito e não como uma estratégia de compensação, reconhecendo na vida adulta o direito à escola. Nesse contexto, a estrutura legal produzida ao longo das últimas décadas é cotejada com as demandas do movimento social pela inclusão dos jovens e adultos na escola.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Como objetivos para a Ênfase em Educação de Jovens e Adultos consideramos que os futuros professores deverão ser capazes de:

- Identificar os determinantes do processo de exclusão escolar, na infância e na adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pela inadequação dos sistemas de ensino, seja pela segregação e discriminação étnica, seja pelas condições socioeconômicas.

- Reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um ato político, de inclusão e de direito, materializada na afirmação de sua memória e de sua história, mediada pelas linguagens que constituem o sujeito e a intersubjetividade.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

Abordar a Educação de Jovens e Adultos implica revisitar outras disciplinas, aprofundando as vivências dos alunos como sujeitos. Tal orientação deve abarcar a superação de pré-conceitos presentes nos discursos. Acreditamos que a construção de uma metodologia é singular a cada grupo social, considerando as experiências e as práticas acumuladas pelo aluno em seu cotidiano; os saberes já acumulados e as relações de sua produção nas práticas escolares e não escolares; a ampliação dos saberes em aprendizagens significativas e críticas, em um espaço dinâmico, criativo, participativo e dialógico.

Um cenário possível é o da realização de eventos como mesas redondas onde representantes da sociedade civil, do Estado, alunos e professores, exponham os percursos, os desafios e as perspectivas quanto ao horizonte da educação dos jovens e dos adultos, com a participação nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos municipais e estaduais.

Outro cenário é a abordagem dos eixos através da organização de oficinas e de atividades interativas a partir da exibição de alguns filmes retratando a relação do homem com a tecnologia da escrita e seu poder e seu papel marcante em situações cotidianas: *Central do Brasil* (1998), *Narradores de Javé* (2003), *O carteiro e o Poeta* (1994), *Caramuru a invenção do Brasil* (2001), *Eu professor leigo* (1988).

Outra atividade mediada pelas diferentes linguagens é a interatividade com os programas televisivos que reportam e contribuem para o pensamento e regulamentação do direito à educação das pessoas jovens e adultas: *O Salto para o Futuro* (TV Escola, 2004), com as discussões sobre a *Pluralidade Cultural*; *Brasil Alfabetizado em Movimento*; *Educação de Jovens e Adultos*². Na busca de ampliação do capital cultural, é possível acrescentar a visita e acesso às instituições de memória como os centros culturais, museus e lugares históricos, dentre eles o Corredor Cultural, que compreende o Paço Imperial, o Centro Cultural do Banco do Brasil, a Casa França Brasil, o Arco dos Teles, o Museu Nacional de Belas Artes. Indicamos também o *Museu do Folclore Edson Carneiro* e o *Museu Nacional da Quinta da Boa Vista*, como convite a reflexão sobre o passado e presente das culturas e vivências, sobre os ritos de passagem; da criança para o jovem, do jovem para o adulto e a heterogeneidade dos cotidianos.

A contextura das linguagens e suas aprendizagens pode fundamentar-se nas leituras e releituras de Paulo Freire, em suas obras, vídeos e site do Instituto Paulo Freire, onde se discute a construção, o respeito e o conhecimento do outro e de si, reconhecendo o direito à educação.

²A TVE cede cópias mediante o envio de ofício e de fita VHS, os programas apresentados no *Salto para o Futuro*.

Um outro material significativo seria o prefácio do livro *A questão política da educação popular* (BRANDÃO, 1980), no qual o autor e o lavrador questionam o significado do vocábulo *educação*, tecendo uma rede de informações a partir do olhar das relações e vivências pelos sujeitos; sinalizando, na educação de jovens e adultos, para a especificidade dos contextos e leituras e para a complexidade da avaliação nesta modalidade. Este texto pode levar à reflexão da palavra e das interpretações no encontro com outros cotidianos.

Acreditamos na construção, execução e organização de projetos como oficinas, exposições, seminários, eventos culturais, feiras, mutirões e campanhas solidárias. Neles, se criam espaços de discussões, troca de experiências, interações e socializações, mostras de habilidades e desenvolvimento de inúmeros aspectos com o uso de diferentes linguagens, incentivando a autoria, a criação, a estética, a autonomia, a análise, a crítica (teoria/prática) e a avaliação.

Sugestões Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Lei n.8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Linha Gráfica, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988. São Paulo: Manole, 2004.

DINIZ, Margareth & VASCONCELOS, Renata N. (org). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato, 2004, Série Educador em Formação.

FREIRE, Paulo. *Virtudes do Educador*. Pronunciamento verbal na Reunião Preparatória da III Assembléia Mundial de Educação de Adultos (CEAAL). São Paulo: VEREDA, 1985.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (org). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia e SILVA, Waldeck C. *Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987. 4ª ed.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ROSA, Dalva E. G. Rosa e SOUZA, Vanilton Camilo (Org). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Goiânia: DP& A, 2002.

Sites

PROFA - Formadores Alfabetizadores: www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/defaulti.asp

Educação On-line: www.educacaoonline.pro.br

Programa de Alfabetização Solidária: www.alfabetizacao.org.br/pt/default.asp

Ministério da Educação e Cultura: www.mec.gov.br

Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB: www.raaab.org.br

Instituto Paulo Freire: www.paulofreire.org

Centro de Referência em Educação Mário Covas: www.crmariocovas.sp.gov.br

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação: www.pbh.gov.br

Sugestões de Filmes e Vídeos

Caramuru. Brasil, 2001.

Direção de Guel Arraes (100 min.). Roteiro de Guel Arraes e Jorge Furtado. Distribuição Columbia TriStar. Em 1º de janeiro de 1500 um novo mundo é descoberto pelos europeus, graças a grandes avanços técnicos na arte náutica e na elaboração de mapas. É neste contexto que vive em Portugal o jovem Diogo, pintor que é contratado para ilustrar um mapa e, por ser enganado pela sedutora Isabelle, acaba sendo punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde. Mas a caravela onde Diogo está acaba naufragando ele, por milagre, consegue chegar ao litoral brasileiro.

Central do Brasil. Brasil, 1998.

Direção de Walter Salles (112 min.). Roteiro João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Distribuição Sony Pictures Classic. Mulher que escreve cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, ajuda menino, após sua mãe ser atropelada, a tentar encontrar o pai que nunca conheceu, no interior do Nordeste.

Narradores de Javé. Brasil, 2003.

Direção de Eliane Caffé (100 min.). Roteiro de Kluz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Distribuição Lumière e Riofilme. Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que Javé pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidro-elétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: vão preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores são analfabetos, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias.

O Carteiro e o Poeta. Itália, 1994.

Direção Michael Radford (109 min.). Roteiro de Anna Pavignano, Michael Radford, Furio e Giacomo Scarpelli e Massimo Troisi, baseado no livro de Antonio Skármeta. Numa remota ilha do Mediterrâneo, um carteiro recebe a ajuda do poeta Pablo Neruda a fim de conquistar o amor de sua vida. Com Massimo Troisi e Philippe Noiret. Vencedor do Oscar de Melhor Trilha Sonora - Drama.

Eu, professor leigo. Brasil, 1988.

Direção Fernando Passos. Mostra a vida de professores e alunos numa região do Rio Grande do Norte, as dificuldades na formação escolar e a falta de recursos materiais e humanos.

Sugestões de Programas Educacionais

Séries dos Programas *Salto para o Futuro*, 2004:

- Pluralidade Cultural (28/06 a 02/07)
- Brasil Alfabetizado em Movimento (13/09 a 17/09)
- Educação de Jovens e Adultos (20/09 a 24/09)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Iniciemos com uma questão: a escola tem tradição em abordar as necessidades especiais? A resposta é não. A própria inclusão do tema é recente. Tanto os professores docentes nos Cursos Normais, quanto os professores em formação, em sua maioria, têm em comum um contato assistemático com crianças, jovens ou adultos com necessidades especiais. Todavia, paradoxalmente, o cotidiano de todos contém inúmeros exemplos que remetem à histórica segregação desses indivíduos, associados a um “infortúnio” que *culpabiliza* suas famílias. A escola pode e deve reverter tais representações e os conteúdos didático pedagógicos auxiliam a construção de uma nova cultura. Como? Reconhecendo na singularidade sensorial ou neurológica de cada aluno, detentor ou não de necessidades especiais, o princípio educativo que deve estimular a produção de conhecimentos na escola, sua socialização e, conseqüentemente, seu crescimento afetivo, cognitivo e do grupo envolvente - sua turma escolar, a própria escola com seus profissionais ou sua família.

A contribuição dos conteúdos didáticos pedagógicos em Educação Especial surge em resposta às novas demandas na formação dos profissionais de ensino, envolvendo competências seja no trato com as linguagens não verbais, em *práticas educativas inclusivas* - escolares ou em instituições como centros culturais, museus, bibliotecas, associações recreativas e esportivas -, seja na produção de conhecimento em equipes interdisciplinares que trabalhem com a psicologia cognitiva, o fenômeno estético, a memória e a história tendo como horizonte a constituição do sujeito.

Falamos a partir do reconhecimento de uma demanda oculta pela escola, originada em uma população escolarizável com necessidades especiais. Por outro lado, há um segmento expressivo de professores em formação, que anseia por novos espaços de discussão e qualificação, envolvendo o tratamento das linguagens e a organização do pensamento, como seus objetos de estudo. A Educação Especial apresenta-se na exploração e ampliação das fronteiras da inclusão, abolindo os cerceamentos que excluem aqueles com necessidades especiais - sejam jovens ou adultos não escolarizados, caucasianos, brasilíndios ou afrodescendentes -, incluindo-os na comunidade que humaniza a todos, como nós de uma rede planetária chamada humanidade...

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Falamos dos cegos, dos surdos, dos superdotados, entre outros com necessidades especiais, como aqueles que nos dão a oportunidade de nos tornarmos profissionais mais sensíveis sensorial, cognitiva e existencialmente (na ontologia do sujeito). E por quê? Porque nos ensinam uma nova lição: de que podemos *ver* com a audição, *ouvir* com o tato e *tocar* com os olhos, uma vez que nossos sentidos são passíveis de intercâmbio, numa intertextualidade que amplia nossas capacidades de comunicação. Mediados pelas linguagens, constituímos-nos como sujeitos com o outro, organizando e concretizando nosso pensamento para além de nós.

Nossa cognição, isto é, nossa forma de conhecer, e nossa postura indagativa produzem conhecimentos que independem do domínio pleno de todos os sentidos. Mas a percepção de estar no mundo, no tempo e no espaço com os outros, convoca as diferentes linguagens, pois elas medeiam nossa compreensão do mundo como caminho, destino e travessia.

Assim, tendo como pressuposto a escolaridade como unidade na diversidade, entendemos que alguns conceitos podem ser o ponto de partida na organização de cenários conteudistas e de estratégias de trabalho, sinalizando a produção coletiva de conhecimento onde professor e alunos apresentam-se igualmente aprendizes.

Tendo como eixo central o conceito de *inclusão*, podemos fazê-lo dialogar com o de *sujeito*. Porque a escola tem como horizonte favorecer nos indivíduos sua constituição como sujeitos pela inclusão no domínio do simbólico, dos signos e pela socialização permanente, pela vivência em relação intensa com outros sujeitos, num processo intersubjetivo que constitui a cada um como dos fios trançados na rede do mundo social.

A avaliação na concepção inclusiva propõe considerar o sucesso do aluno a partir dos seus avanços em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva de um ensino para todos e aberto às diferenças, a avaliação da aprendizagem deve ser ponto de reflexão e estudo na formação dos professores.

A natureza e os fins da educação num processo de inclusão estão voltados para o que o educando é capaz de criar, de resolver, de descobrir, de decidir, diante de diferentes situações de vida escolar e extra-escolar. Registrar o desenvolvimento do aluno na sua trajetória escolar, facilita a avaliação do professor, visando as novas etapas do processo de ensino.

No campo do Direito, importa a leitura e discussão dos avanços legais, presentes em documentos nacionais e internacionais envolvendo a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Nesse contexto, apresentam-se como relevantes a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), *Declaração Mundial de Educação para Todos*, a *Declaração de Salamanca*, a *Constituição Federal do Brasil* (1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira* (LDBEN 9394/96), o *Plano Nacional de Educação*, do governo federal brasileiro (2001).

Propomos unir o ensino com a pesquisa e seu investimento em projetos político-pedagógicos dirigidos a novas competências na formação do profissional de ensino. A opção é partir de

explorações de fenômenos estéticos e de possibilidades formais que textos em diferentes linguagens podem viabilizar nos trabalhos em educação especial. Nesse contexto, os conteúdos devem abordar as linguagens possíveis de apropriação para cada necessidade especial, considerando a singularidade de cada tipo - braille, libras, computação – além da experimentação com dança, pintura, fotografia entre outras. O acúmulo de experiências bem sucedidas, no âmbito do Laramara/SP³, da fotografia com DM, da professora Elisabeth Lopes (PUC-RJ)⁴, do Colégio Estadual Anne Sullivan (SEE-RJ, Niterói)⁵, da UERJ - Sem Fronteiras⁶, da UFF/Leio⁷ podem servir como referência aos conteúdos e subsidiar passos metodológicos significativos.

A formação dos professores deve pensar as políticas públicas a partir das experiências bem sucedidas de inclusão na esfera do trabalho imediato. Assim, o cenário de fundo de nossa trajetória tem os processos pedagógicos de sensibilização e interação dirigidos às crianças e aos jovens com necessidades especiais, constitutivos da afirmação do indivíduo como sujeito que se re apropria do mundo e o ressignifica como seu co-autor, produzindo sua existência como sentido e trabalho.

Finalmente, nos conteúdos, devemos pensar a formação do professor com necessidades especiais, aspecto indispensável de inclusão, que viabiliza a formação de profissionais competentes, superando cegueira, baixa visão, surdez, dislexia, dificuldades neurológicas. Neste campo, o estudo da história das necessidades especiais “produzidas socialmente”, no Ocidente, apresenta possibilidades seja com a mitologia grega (na luta entre deuses, nas pitonisas, em Homero), seja no tratamento do saber iluminista por Descartes, Diderot, seja a compreensão que gradualmente se constitui nos séculos XIX e XX, período no qual se localizam Braille, Edson, Anne Sullivan, Helena Antipoff, Vygotsk.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Propor um professor que aprende como seus alunos desenvolvem sua cognição e afeto envolve um largo e profundo desafio. Impõe que reeduquemos nosso olhar, nossa audição, nosso olfato, nosso tato e nosso paladar os quais, como adultos, supomos prontos para nominar e dar conta do mundo. Como objetivos propomos:

- Analisar os parâmetros legais da Educação Especial e Inclusiva, com condições de alargar o exercício do direito, nas práticas educativas escolares ou não; em redes de ensino; no terceiro setor; no movimento social.

³ Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual - Rua Conselheiro Brotero, 338 - Barra Funda, São Paulo, SP

⁴ PUC Rio - Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea Rio de Janeiro, RJ

⁵ Anne Sullivan – Rua São João – Niterói – RJ

⁶ UERJ - Rua São Francisco Xavier, 524–Maracanã -RJ

⁷ UFF - Campus do Gragoatá - Bloco “D” - Gragoatá – Niterói – RJ

- Articular os conceitos e os marcos metodológicos, relacionados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, a partir de estratégias de socialização que estimulem a constituição do sujeito mediado pelas linguagens.
- Identificar, em linhas gerais, diferentes necessidades especiais e possibilidades metodológicas de produção do conhecimento mediado por linguagens.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

As ações devem explorar estratégias que sensibilizem os professores em formação para possibilidades narrativas intertextuais, em uma ação inclusiva pela mediação das linguagens. A realização da atividade curricular deve favorecer a formação de um perfil de professor com relativo domínio no tratamento escolar das necessidades especiais.

Uma possibilidade é a narrativa de casos, discutindo comparativamente seus percursos e as oportunidades que a escola ofereceu ou poderia ter oferecido. Nesse sentido, a produção de textos, o debate e a utilização de filmes ou vídeos ficcionais são recursos viáveis. Obras como *A Primeira Vista*, *Meu pé esquerdo*, *A Cor do Paraíso* favorecem a abordagem pela perspectiva da cotidianidade.

No plano da contribuição dos artistas com necessidades especiais para a cultura universal e do poder das diferentes linguagens na inclusão dos indivíduos, é possível pensarmos exercícios que possibilitem o rearranjo das habilidades que o cérebro potencializa. Oralização de filmes e livros em pares de alunos (com um deles vendado), realização de atividades como visitas e excursões favorecem o debate sobre a acessibilidade e os processos de comunicação e socialização. Obras literárias como as do escritor argentino Borges (que ficou cego), ou de Saramago (*Ensaio sobre a cegueira*)⁸ ou o documentário *Janelas da Alma* favorecem a sensibilização e discussão junto aos alunos.

É possível tocarmos os objetos e pessoas com os olhos? Fotografarmos com o ouvido, sem ver? Cantarmos utilizando somente movimentos corporais? Dançarmos utilizando somente a respiração? Mais do que detonar natural estranhamento, tais propostas são provocações sensoriais presentes em uma metodologia que favorece estratégias de uso do tato, convocando os diferentes sentidos. Tais processos de transferência dos usos habituais dos sentidos podem ser construídos envolvendo toda uma turma de forma lúdica. Outro cenário é a produção de materiais paradidáticos para uma sala experimental de multimeios, servindo como referência para o colégio e apoiando escolas inclusivas ou especiais da comunidade. Vídeos, sites, livros

⁸ SARAMAGO, José. Ensaio sobre a Cegueira. 18ª ed. Bertrand Brasil, 1996.

Trecho do Livro de Saramago que descreve as impressões de um homem que perde a visão subitamente aos 38 anos: [...] *ei-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis.*

relatam experiências bem sucedidas e indicam caminhos interessantes para professores e alunos.

No cotidiano, muitos indivíduos com necessidades especiais ou famílias com portadores necessidades especiais produzem soluções e vitórias no campo da inclusão que podem ser incorporadas pelo mundo da escola. Convidá-los para mesas redondas, junto com terapeutas, ou gravá-los em seu cotidiano familiar ou clínico, realizando documentários ou ensaios fotográficos amadores, auxilia alunos e professores a construir novas percepções sobre os desafios na área. Nessa temática, vídeos como *Filhos do Silêncio*, *A Cor do Paraíso*, *Nell* e *A maçã* podem dar início a um belo projeto.

A visita a instituições especializadas como clínicas ou escolas especiais pode inaugurar o acompanhamento de estudo de caso pelo professor e seus alunos, fortalecendo a relação entre teoria e prática e teoria. Ações de pesquisa associadas à inclusão podem vincular-se a instituições universitárias como a UERJ (Faculdade de Educação), a FUNARTE (com o programa *Arte sem Barreiras*), a UFF – Faculdade de Educação/Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar (Leio), o Laramara, o Instituto Benjamin Constant, auxiliando as ações dos professores nas escolas e o acesso de alunos em formação.

A realização de projetos de pesquisa pedagógica pode envolver diferentes objetos, seja pesquisando a questão da acessibilidade na escola e no entorno, com propostas efetivas para melhorá-la, convidando engenheiros, arquitetos, vereadores, deputados, prefeitos, secretários de educação para pensá-las com os alunos. Tais projetos, quando assumidos, podem surpreender pelas conseqüências e resultados com conhecimentos inovadores e críticos.

Finalmente, num plano mais lúdico, propomos a realização de provocações sensoriais, promovidos pelas turmas, como “cafés da manhã” (onde um grupo o organiza para todos os demais de olhos vendados), ou bailes (onde toda ou parte da turma não possa falar), ou oficinas de música, de poesia, de literatura, onde o eixo seja o acolhimento e a aceitação da diferença. É possível, ainda, o recurso às múltiplas linguagens em dia ou semana temática, que oferecem extraordinárias possibilidades de aceitação, ludicidade, sociabilidade e transformação da escola e da disciplina em espaço estimulador.

Sugestões Bibliográficas

BARROS, Armando Martins. Educação do Olhar: notas sobre o tratamento das imagens, como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec & CNPq. 1998, p.199-206. Coleção Linguagem e Cultura. n.29.

_____. *Práticas Educativas ao Olhar: da cegueira e da vidência na formação do educador*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

BAVCAR, Evgen. *Entre a luz e a cegueira*. Trad. Rubens Machado. Rio de Janeiro: Very Special Arts do Brasil. 2000.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª ed., Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/90.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 1997, II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte – MG.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

Declaração Mundial de Educação Para Todos. 1990, Jomtien, Tailândia.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Projeto Comunicar / Proposta de Adequação Curricular para Alunos com Necessidades Especiais. BRAUNE, Fernando. O cego, a fotografia e a sociedade contemporânea. In: *O Surrealismo e a estética fotográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial: Programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOPES, Ana E. et al. A criação de narrativas na escola: uma abordagem através da fotografia. In: PAIVA, Aparecida (org.) *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-160.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988, p.39-58.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmento de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

REILY, Lúcia. Escola Inclusiva. *Linguagem e Mediação*. Campinas: Papirus, 2004.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: Sete Histórias Paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi, *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial – Petrópolis – RJ*. Editora Vozes – 2004.

VIGOTISK, *Pensamento e Linguagem*. Trad. Bezzera. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

WERNECK, Claudia. *Meu amigo Down: em casa, na rua e na escola*. Rio de Janeiro: WVA, Coleção infanto-juvenil, 5ª ed., 1994.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu TODOS?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WERNECK, Claudia. *Um amigo diferente?* Rio de Janeiro: WVA, 5ª ed., 1995.

WERNECK, Claudia. *Você é gente?* Rio de Janeiro: WVA, 2003.

Sugestões de Filmes e Vídeos

A Prova. Austrália, 1991.

Direção de Jocelyn Moorhouse. (90 min.) Enredo sobre cego que desde criança é proibido pela mãe de tocar os objetos, realiza registros fotográficos para, a partir da descrição de videntes, confirmar a existência das coisas ao seu redor. Nesse processo envolve-se afetivamente com governanta e amigo.

A Maçã. Irã, 1998.

Direção de Samira Makhmalbaf (86 min.). No enredo, gêmeas, pré-adolescentes passam suas vidas escondidas pelo pai, uma vez que a mãe, igualmente cega, não pode acompanhá-las. Denunciado, o filme aborda o contato das gêmeas com o mundo exterior.

A Primeira Vista. EUA, 1999.

Direção de Irwin Winkler (128 min.). O filme parte do relato do Dr. Oliver Sacks, “Ver e não ver”, tratando de massagista cego que se apaixona por arquiteta. O romance o leva a se operar, adquirindo a visão por um curto tempo no qual reaprende “a ver”.

Filhos do Silêncio. EUA, 1986.

Direção de Randa haines (118 min.). O enredo constrói uma escola especial onde um terapeuta desenvolve um processo de trabalho que o aproxima de paciente por quem se apaixona. A obra parte do respeito à linguagem do surdo.

Janela da Alma. Brasil, 2002.

Direção de João Jardim. Fotografia de Walter Carvalho. (130 min.) Documentário sobre a visão e o olhar. Apresenta depoimentos de jornalistas, escritores, artistas com cegueira e visão residual.

O Mistério de Caspar Hause. Alemanha

Direção e Roteiro Herzog. Roteiro ficcionado sobre criança que é durante toda sua juventude trancafiado numa caverna por sua família. Libertado, o filme aborda os desafios da convivência e da apropriação das linguagens.

Nell. EUA, 1994

Direção: Michael Apted. (115 min). Uma jovem (Jodie Foster) é encontrada em uma casa na floresta, onde vivia com sua mãe eremita, mas o médico (Liam Neeson) que a encontra após a morte da mãe constata que ela se expressa em um dialeto próprio, evidenciando que até aquele momento ela não havia tido contado com outras pessoas. Intrigado com a descoberta e ao mesmo tempo encantado com a inocência e a pureza da moça, ele tenta ajudá-la a se integrar na sociedade.

Meu pé esquerdo. EUA, 1989

Direção: Jim Sheridan. (103 min). Christy Brown (Daniel Day-Lewis), o filho de uma humilde família irlandesa, nasce com uma paralisia cerebral que lhe tira todos os movimentos do corpo, com a exceção do pé esquerdo. Com apenas este movimento Christy consegue, no decorrer de sua vida, se tornar escritor e pintor.

Gaby - Uma História Verdadeira, EUA, 1987

Direção: Luis Mandoki (110 min). Uma Mulher que nasceu com paralisia em todos os membros não consegue sequer falar. Ainda assim descobre-se para o amor. Baseado na história verdadeira de Gabriela Brimmer.

À primeira vista, EUA, 1999

Direção: Irwin Winkler (128 min). O filme se baseou no relato do Dr. Oliver Sacks, “Ver e não ver”, e apresenta uma versão romanceada da história de Amy, arquiteta que busca vida menos agitada numa cidade distante. Apaixona-se pelo massagista Virgil e o convence a realizar uma cirurgia para voltar a enchergar à revelia da opinião da família dele, que é contra a intervenção. O filme mostra as mudanças na maneira como Virgil se orientava no espaço antes e depois da cirurgia.

A Cor do Paraíso, EUA, 2004

Direção: Majid Majidi, (86 min). Este é um dos mais bonitos e emocionantes filmes dos últimos tempos. Uma produção iraniana que recebeu muitos prêmios mundo afora. *A Cor do Paraíso* narra a comovente história de Mohammad, um menino cego que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua adorada avó. O pai, que é viúvo, se prepara para casar novamente. Mohammad é um garoto muito vivo, que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de “ver o mundo” é uma lição de vida.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os livros didáticos mais tradicionais trazem muitos silenciamentos sobre a civilização indígena. O índio foi associado à idéia de animal que fala, pagão, negro da terra, inimigo em guerras justas ou, como um objeto romanceado como no caso de Peri no romance de José de Alencar, *O Guarani*. Nos textos históricos, afirmou-se ao longo dos séculos XIX e XX que tendo sido o Brasil descoberto, em 1500, os portugueses o colonizaram. Mas aqui já não vivia gente? População, etnias, grupos culturais não europeus, organizados em línguas, costumes próprios, tupis, guaranis, purus, jês, caraivas, sem as vergonhas cobertas dos portugueses e os pecados dos cristãos?

A cultura brasileira, como toda cultura, não é um objeto acabado, dado, ela é percurso, sentido em movimento, significado em disputa, expressão de práticas históricas e educativas contraditórias e em cisão. Então, muitos de nós, inquietos, podem se perguntar: “Qual é o caminho?” Lembremos Pablo Neruda quando diz: “O caminho está no caminhar...”.

O que supomos como “natural” e “verdadeiro” - a noção de Brasil como um todo cultural - é uma “invenção” historiográfica, um discurso, que pretendia afirmar a unidade e homogeneidade sem reconhecer a diversidade dos sujeitos culturais e o descentramento constitutivo da nação brasileira, cujo significado é produzido, alterado, ampliado por diferentes sujeitos étnicos e culturais. Nesse sentido, o sujeito índio, assim como o afrodescendente, deve ser redescoberto como descobridor (e reinventor) do Brasil ou - por que não? - numa “inclusão” cidadã dos Brasis, como unidade na diversidade...

A prática homogeneizadora reforça a unidade e apaga a diferença de forma sistematizada e ritualística em espaços escolares, com estratégias discursivas materializadas em desfiles, hinos, discursos, livros didáticos, fotografias de eventos, “dia do índio”, “dia do folclore”, ou em seminários, em provas, em sabatinas, em redações, em cartazes, em encenações, em músicas patrióticas ou cívicas, em produções pictóricas e fotográficas.

O índio como sentido é incompletude, pois não significa apenas aquele que já estava na terra que foi “descoberta”, mas também aquele que detinha e detém um saber, que foi escravizado (como “negro da terra”) e resistiu. Povoou e povoa. Foi convertido e converte muitos às suas crenças e valores. Foi aculturado em muitas circunstâncias, mas em outras problematizou, ressignificou, produziu e produz saberes. Hoje, no século XXI, as etnias indígenas difundem

conhecimentos indispensáveis à cultura, como modos de pensar e fazer da brasilidade em construção, no campo da cidadania, da sensibilidade estética, das ciências e da escola.

A Ênfase em Educação Indígena impõe-se como necessária à formação dos futuros professores fluminenses, pois, no Ensino Fundamental, a brasilidade como cultura, dando sentido à identidade nacional, deve ser percebida como horizonte, desejo e ponto de chegada para a qual é indispensável o discurso, o conhecimento e o olhar indígena, especialmente guarani mby'á (grupo étnico do tronco lingüístico tupi-guarani), presente em quatro aldeias entre Angra dos Reis e Paraty. Como diz o educador Bessa Freire, *Tem índio no Rio!*

Parafraseando Caetano Veloso, quem sabe assim, não simplesmente “preservado” mas, “em pleno corpo físico”, reconhecido como sujeito, em “átomos, palavras, alma, cor, em gesto”, o índio “dirá, fará”, “e aquilo que nesse momento se revelará aos povos” não surpreenderá, por não ser “exótico”. Como horizonte de um novo projeto, a Educação Indígena propõe mudar o eixo tradicional de falar sobre um índio, passivo, antepassado, para reconhecê-lo, vivo, ativo, dono de seu próprio sentido e voz, concretizado nos seus livros, nos seus filmes, nas suas escolas, nos seus professores, auxiliando a formação dos professores não-índios e, com isso, incluindo-os, numa instância mais democrática e humana de sociedade.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Para, de fato, re-inventar o Brasil como objeto de estudo, cabe reconhecermos os desafios que separam a intenção da ação: ausência de bibliografia, de fontes, de estratégias experimentadas. As dificuldades para suprimos o desconhecimento sobre a cultura indígena aparentam serem imensas, apesar de contarmos atualmente com uma população de mais de meio milhão de indígenas e cinco línguas faladas pelas etnias. Talvez, como professores caminhantes que constroem o percurso, possamos partir dos conceitos que unem o olhar sobre os conteúdos. Nesse sentido, pensar a *cultura* como expressão dinâmica (de continuidade e rupturas, de trocas, de apropriações e de re-significações com outros sujeitos culturais) dos modos de pensar. Portanto, cabe a nós o exercício de pensar o Brasil de um outro lugar: a partir da cultura indígena, manifesta em diferentes linguagens.

Cabe-nos recuperar não apenas o que estudiosos não índios produziram, mas, principalmente, o que os intelectuais indígenas (os sujeitos enunciadorees do discurso que firma a identidade) pontuam: sim, identificar a fala dos pajés, dos caciques, perpetuadores da tradição oralizada, mas também identificar e compreender os discursos que atravessam as mães e avós (lembremos que são elas, como as mães não índias, as responsáveis pela difusão da língua materna entre as crianças nos primeiros anos da infância). Finalmente, cabe ouvir e ler os textos produzidos pelos professores indígenas das escolas diferenciadas e os agentes de saúde indígenas, material hoje difundido por uma literatura editada e cedida pelo MEC ou, no caso dos guarani mby'á, no Rio de Janeiro, pela UERJ-Pró Índio, pela UFF-Leio/Educação.

Pensar, pois, a “cultura” como dinâmica é pensar não apenas os processos violentos de aculturação, como a escravidão ou a conversão missionária colonial, esta última vista

tradicionalmente sob a perspectiva evangelizadora, eurocêntrica e civilizadora. As trocas simbólicas podem ser compreendidas no campo da *interculturalidade*, quando as linguagens exercem um papel fundamental como verbalidade, código de significação expresso tanto pela dança, quanto pela música, pelo sagrado, pela comida, pelo trabalho, pelo medo, pela sexualidade, pela saúde, pela doença, pela lembrança, pelo esquecimento, pela memória. Tais aspectos são competentemente apresentados em kits emprestados gratuitamente pelo Museu do Índio, na cidade do Rio de Janeiro.

Construirmos a nacionalidade possível e operá-la do lugar do qual nós falamos (isto é, do ponto de vista da educação escolar, como professores-pesquisadores), implica recuperarmos o conceito de temporalidade: cada sociedade opera com diferentes formas de periodização e registro do que é significativo socialmente. Assim, vale a comparação da pluralidade de tempos que marcam a sociedade ocidental, (tempo do trabalho, o tempo do corpo, o tempo da festa, o tempo da escola) com o tempo/espaço da sociedade não índia ocidental. Mas vale também a compreensão e comparação com a temporalidade indígena, especialmente do tronco linguístico Tupi-Guarani, cujos representantes, os guaranis presentes nas aldeias localizadas em Paraty e Angra dos Reis, desenvolvem uma demarcação oralizada e ritualizada por diferentes manifestações.

No campo ainda da temporalidade, os conceitos de memória e de história permitem a desconstrução do processo ideológico de silenciamento do índio pela historiografia marcada pela lógica do colonizador europeu. Nesse sentido, os livros didáticos tradicionais tornam-se úteis em um estudo comparado de seus discursos. Suas imagens abrem caminho igualmente para a recuperação de como o índio foi tratado, em um trabalho que pode envolver também a recuperação das memórias de vida e a percepção de como a indústria cultural tratou (e trata) tanto o indígena quanto o afrobrasileiro, nos filmes, na literatura, nas histórias em quadrinhos...

Neste movimento, apresenta-se a possibilidade de estudarmos a não neutralidade dos estudos e as fronteiras possíveis da Ética como referência democrática e valor universal. As fontes históricas relacionam uma rica rede de etnias sinalizada em sítios arqueológicos razoavelmente descritos e passíveis de visita. Tais documentos, como relatórios, leis, cartas, do século XVI aos nossos dias, estão presentes em instituições de memória, mapeados pelo guia de fontes organizada pelos historiadores Bessa Freire e Márcia Malheiros, com toda a documentação indígena em arquivos e museus do estado do Rio de Janeiro, obra inestimável, cedida gratuitamente pela UERJ.

Finalmente, outro cenário possível é o que trata da *educação escolar indígena diferenciada*. A educação não escolar, em perspectiva histórica, encontra-se presente na forma como as etnias renovavam a apropriação de seu patrimônio cultural pelas novas gerações, aspecto marcado por trabalhos como o de Florestan Fernandes (sobre os tupinambás); nas condições de convivência da cultura tradicional com a sociedade não índia na década de 1990, na aldeia guarani de Angra dos Reis, caso da obra de Luft sobre os guarani mby'á; ou, de forma mais sumária e abrangente em trabalhos sobre os índios no estado do Rio de Janeiro, desenvolvidos em diferentes tempos, por Freire e Malheiros.

Nesse processo de descentramento das práticas culturais/educativas, permitindo a re-significação da escola para outros sujeitos culturais, abre-se a possibilidade de contribuição dos professores indígenas mediante palestras e mesas redondas. Tais docentes, especialmente os guarani mby'á das escolas diferenciadas indígenas do Rio de Janeiro, defendem a ênfase na produção do conhecimento, na afirmação do professor-pesquisador, no reconhecimento do currículo inacabado e numa proposta curricular aberta a contatos interculturais. Tais professores e escolas são contactáveis através da FUNAI-Paraty, da UERJ-Pró Índio e da UFF-Educação/Leio.

Nos *direitos da cidadania*, na educação escolar (como prática cultural não mais evangelizadora, ou aculturadora, mas intercultural), é possível analisar-se a inovadora formação de professores, de currículo e de escolas indígenas como conquistas do movimento indígena, expressos tanto na Constituição de 1988, quanto no Capítulo 3 da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, ou no Parecer n. 3, do Conselho Nacional de Educação, ou na formulação das Diretrizes de Educação Diferenciada Indígena, produzidos pelo MEC ao fim da década de 1990. Trata-se de um conjunto legal consolidado pela Coordenadoria de Educação Indígena, do MEC, que também cede às bibliotecas escolares obras de literatura produzida pelos professores indígenas.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

No trabalho didático pedagógico com a *Ênfase em Educação Indígena*, propomos como objetivos que o aluno deverá ser capaz de:

- Analisar comparativamente os processos de transmissão de saberes entre os principais troncos lingüísticos presentes no Brasil.
- Identificar as formas de resistência das principais etnias indígenas aos diferentes agentes de aculturação (ordens católicas, evangélicas, estatais) nos últimos quinhentos anos.
- Identificar as conquistas no plano da cidadania obtidas com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN 9394/96).

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

A idéia de reinvenção que estamos propondo baseia-se na atualização da noção de brasilidade como processo, como movimento, a partir das manifestações culturais estéticas, artísticas, produzidas por índios e não índios. Construir uma práxis intercultural implica apresentar aos futuros professores, docentes da Educação Indígena para as escolas não índias, não apenas os processos históricos de silenciamento do outro, mas, também, a estética, o sentido de beleza, a ciência indígena, como contribuições decisivas à afirmação de diferentes sujeitos culturais no âmbito da nação brasileira. Tal diretriz é estratégica no necessário diálogo entre grupos étnicos diferenciados, no contexto de uma sociedade nacional plural.

No campo das imagens, uma possibilidade de atividade é o estudo do caráter ideológico das obras de Debret, produtor de significativa série de aquarelas sobre o cotidiano da colônia nas décadas de 1810 e 1820. Vitor Meirelles e outros pintores, especialmente do século XIX, apresentaram discursos figurativos onde a ênfase civilizadora pode ser estudada e mesmo comparada com outras, menos aculturante de Portinari ou Glauco Rodrigues. Os sites do Museu de Belas Artes e do Itaú Cultural oferecem recursos para a visualização tais obras em diálogo com diferentes obras e escolas artísticas.

No campo da filmografia e videografia, presente em locadoras para empréstimo pelos professores, algumas produções não índias são significativas como estudo, análise e comparação: “O descobrimento do Brasil” (1932), “Como Era Gostoso o Meu Francês” (de Nelson Pereira dos Santos), “Hans Staden”, “República dos Guaranis”, “Os índios do Brasil” (os dois últimos de estudo da resistência indígena dirigidos por Sílvio Back), “A Muralha” (a partir de obra de Rachel de Queiroz, produzido pela TV Globo), além de produções de cineastas indígenas de diferentes etnias, organizados pela Ong Aldeia dos Ventos (com acesso por seu site) ou por empréstimo junto ao Museu do Índio, na cidade do Rio de Janeiro.

Uma produção videográfica mais documental das manifestações ritualizadas ou de discussão da formação dos professores e escolas indígenas pode ser obtida por empréstimo ou doação junto ao MEC-Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, à TVE-RJ programa Salto Para o Futuro (com 3 séries sobre educação indígena), à videoteca do Museu do Índio e Universidades como UERJ/ Pró-Índio UFF-Educação/Leio.

No campo das manifestações musicais, a Eletronuclear produziu dois CDs onde as escolas diferenciadas indígenas guarani das aldeias do estado do Rio de Janeiro apresentam diferentes manifestações de sua tradição. Na literatura, O MEC, através da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, doa para bibliotecas escolares um kit contendo livros bilíngues, produzidos por diferentes etnias e escolas diferenciadas, recuperando para o registro escrito a cultura marcada pelos mitos e discursos fundadores da criação.

Sugestões Bibliográficas

BARROS, Armando Martins (org.) *Ara Reko. Memória e Temporalidade Guarani Mby'á*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

FERNANDES, Florestan. *Investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, s/d.

FREIRE, José Ribamar Bessa. MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

_____. *Os índios em arquivos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Programa dos Povos Indígenas, Sub-Reitoria de Extensão, 1995, volumes I e II.

IBASE. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

BRASIL. LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.. República Federativa do Brasil, 1996.

LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras. Identidade étnica dos guarani-mbyá*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

MEC. *Referencial curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à Vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez.

SILVA, Araci Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A Temática Indígena na Escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995.

Sugestões de Sites

www.uff.br/imagemolhar – site do Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar – LEIO, da Faculdade de Educação da UFF, com links sobre os trabalhos que ora se realizam no campo da educação indígena, seja no ensino fundamental regular, seja na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em parceria com a FUNASA. Endereço para correspondência e contato: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Fundamentos Pedagógicos/ LEIO. Campus do Gragoatá, bloco E, sala 306. Niterói, cep. 24.220-000.

<http://planeta.terra.com.br/educacao/Ludimila> - site do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com links sobre trabalhos museológicos e educacionais, promovidos em parceria com associações indígenas de diferentes estados. Realiza ações de ensino-pesquisa-extensão junto às aldeias guarani-mby'á de Angra dos Reis e Paraty. Endereço para correspondência e contato: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Estudos dos Povos Indígenas – Pró Índio. Rua São Francisco Xavier, Pavilhão João Lyra Filho, sala 325 tel. 2587.7876.

www.videonasaldeias.org.br – Organização Não-Governamental voltada a subsidiar a produção filmográfica e videográfica realizada por índios em suas aldeias. A ong Vídeo nas Aldeias realiza festivais de cinema e difunde a cultura indígena mediada pela linguagem fotográfica.

www.museudoindio.org.br - O Museu do Índio fica na rua das Palmeiras, 55 Botafogo. CEP 22270-070 Rio de Janeiro, RJ. Tels.: 286-8899 / 286-2097. Fax: 286-0845

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
E INICIAÇÃO À
PESQUISA**

Consultores

Ana Teresa de Oliveira
Gilda Maria Grumbach
Mônica Mandarino

Professores especialistas

Elsa Maria de O. Barros
Rosina Wagner

Janeiro de 2006

O PAPEL DA DISCIPLINA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Todo professor é um empreiteiro de amanhãs.(...)
Deve ser sempre um intermediário entre a curiosidade e a resposta,
um propositor de enigmas, criador de desafios,
mensageiro de progresso, treinador de esperanças.*
Celso Antunes¹

No Curso de Formação de Professores – Normal Nível Médio - é de suma importância que tenhamos bem claro o perfil do profissional de ensino que a nossa sociedade necessita e como a escola o está preparando e colocando no mercado de trabalho. Tal formação tem sido objeto de constantes debates no meio acadêmico, nas escolas de formação e nas políticas educacionais. Nestes debates, temos observado uma grande ênfase na *prática pedagógica*, revelando que o “saber fazer” do professor vai muito além da sua fundamentação teórica.

Acreditamos que esta disciplina - *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* - possa funcionar como *fião condutor* das disciplinas que compõem a matriz curricular desse Curso. Ao afirmar isso, não queremos colocá-la como a disciplina mais importante, mas sim como aquela que irá *articular os saberes construídos em cada componente curricular e a própria disciplina de Práticas Pedagógicas*, sem que com isso cada uma perca sua identidade; a meta é que elas se integrem, que se estabeleça uma ponte entre a teoria e a prática.

Os conteúdos apresentados nos diferentes âmbitos de conhecimento do curso de formação de professores só irão adquirir valor instrumental quando se integrarem ao pensamento prático do professor e contribuirão com a produção do conhecimento pedagógico. Considerando ser a prática o fio condutor que *une tais conhecimentos*, necessários ao desenvolvimento das competências específicas de um bom professor, acreditamos que o seu olhar deva ser direcionado desde cedo para além das observações do espaço escolar, aprendendo assim, com a própria prática, a interpretar os fatos que acontecem no cotidiano. Este *olhar de professor-pesquisador* deverá ser construído ao longo das quatro séries através do que chamamos Iniciação à Pesquisa.

¹ ANTUNES, C. *Casos, fábulas, anedotas ou inteligências, capacidades, competências*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.166-167

Como qualquer outro profissional, o professor necessita dominar determinados conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades para que esteja apto a desempenhar seu trabalho com qualidade. Entendendo a competência não apenas como um somatório de habilidades, mas como a capacidade de colocá-las em ação para solucionar uma situação que se apresenta, gostaríamos de sugerir alguns objetivos que possam nortear suas ações. É importante frisar que estamos apresentando estes procedimentos somente como referência inicial.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Que conhecimentos fazem parte desta disciplina? Não se pretende aqui especificar um *programa* para o seu trabalho no próximo ano letivo. Ele dependerá da escola em que você trabalha, da região onde se encontra, do tipo de alunos que recebe etc. O que pretendemos fazer, para ajudá-lo, é sugerir alguns *temas* cujo desenvolvimento consideramos serem significativos para a preparação de futuros professores.

Repare que estes temas abordam conteúdos que serão certamente aprofundados em outras disciplinas. Assim, o que pode parecer, numa primeira leitura, uma repetição ou superposição de conteúdos é, na verdade, *uma concomitância desejável*. Por exemplo: na medida em que o professor de *Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino* trabalha os diferentes Poderes, você poderá organizar uma visita à Câmara dos Vereadores ou à Assembleia Legislativa.

Vejam alguns exemplos de temas que poderão ser desenvolvidos *ao longo das quatro séries*:

Ser professor:

- características pessoais;
- competências específicas: construção da identidade do professor;
- compromissos com a ética e a cidadania: direitos e deveres;
- perspectivas de uma carreira profissional.

Conhecendo o contexto (macro) escolar:

- diferentes níveis de administração pública (municipal, estadual, federal);
- unidades escolares: diferentes níveis e especificidades;
- prática social específica da escola: a prática pedagógica.

O cotidiano escolar:

- o estímulo a vivências e contatos (sempre que possível) não só com diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia), mas também

com diferentes modalidades de atendimento (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena);

- o espaço da sala de aula e da escola como objeto de pesquisa: o olhar crítico do professor como pesquisador de sua própria prática.

As tecnologias aplicadas à educação e à pesquisa:

- Internet;
- Informática educativa;
- A TV em suas diversas formas (canal aberto, TV a cabo);
- Os recursos audiovisuais disponíveis/ utilizados na escola;
- Os programas educativos.

Conhecimento do Patrimônio Artístico – Cultural

- As diferentes manifestações artísticas;
- Os diferentes espaços culturais (considerando a realidade local);
- O meio ambiente.

Você deve estar se perguntando: como colocar isso em prática na sala de aula? É provável que você já tenha desenvolvido atividades relacionadas a estes temas, mas vamos dar algumas sugestões que poderão ser aproveitadas no planejamento do seu trabalho para o próximo ano letivo.

Sugestões de Atividades a Serem Desenvolvidas²

1ª Série:

- Estabelecimento de relações entre as vivências do cotidiano escolar e lembranças de experiências vivenciadas ao longo da vida escolar, por intermédio de relatos (escritos ou orais).
- Conhecimento da estrutura organizacional da escola e os profissionais que nela atuam.

² Utilizamos (*) para marcar atividades que podem estar presentes nas quatro séries.

Uma atividade interessante é proporcionar aos alunos que são novos na escola a oportunidade de conhecer o novo estabelecimento escolar que frequentam. Uma visita guiada vai fazê-los descobrir diferentes espaços – SOE, SOP, Grêmio, Secretaria – e os diferentes atores que atuam nesses espaços. Que profissionais são estes? Que formação eles possuem? A partir do contexto micro, eles poderão mais tarde chegar ao conhecimento de todo o sistema de ensino.

- Contato direto com escolas da comunidade através de visitas programadas, para observação do cotidiano escolar, entrevistas com profissionais que atuam na escola para posterior elaboração de registros.

Tais registros estarão presentes ao longo das quatro séries e poderão assumir as mais diferentes formas. O registro escrito – de fundamental importância – poderá ser feito em fichas ou relatórios ao final de cada evento. Na medida em que o aluno começa a ter contato regular com a escola, é interessante que se crie o “caderno de estágio” ou “caderno de campo” onde serão registrados, diariamente, os fatos observados em sala de aula ou qualquer outro espaço da escola e que tenham significado para posterior discussão em aulas de Didática, Práticas Pedagógicas etc. As aulas de Língua Portuguesa poderão utilizar estes registros como material para estudar a estrutura do texto e mostrar como é possível trabalhar a partir do texto do aluno.

- Contatos com os órgãos integrantes dos sistemas político e educacional (através de visitas, pesquisa em documentos oficiais, filmes etc.)
- Domínio de técnicas de estudo tais como: fichamentos, resumos, pesquisa bibliográfica, e noção de algumas questões acerca do ato de pesquisar.

O ideal é começar com uma noção geral sobre o que é uma pesquisa. O importante é mostrar ao aluno que há sempre uma questão que queremos responder ou algo que queremos demonstrar que justifica o trabalho de realizar uma pesquisa. Apresente alguns instrumentos utilizados em trabalhos de pesquisa como questionários, entrevistas e roteiros de observação. Nesse momento, é de fundamental importância fazer com que o aluno perceba o que significa o ato de pesquisar.

O censo demográfico é um exemplo bom para ser trabalhado, há muitos dados interessantes disponíveis na Internet – www.ibge.gov.br, (e para o pública mais jovem – de 7 a 12 anos – www.ibge.com.br/7a12). A partir do site do IBGE encontramos também outras publicações como o Atlas Geográfico Escolar do IBGE³. Os gráficos e tabelas do censo podem ser utilizados para mostrar aos alunos características da população brasileira tais como: distribuição por idade, sexo, nível sócio-econômico, nível de escolaridade etc. Aconselhamos que, junto com os professores de Matemática, Geografia e Ciências Físicas e da Natureza,

³ <http://www1.ibge.gov.br/ibgeteen/atlasescolar/index.shtm>

se planeje um projeto interdisciplinar que aproveite a oportunidade para desenvolver competências e habilidades de leitura e interpretação da informação, tão importante, na sociedade contemporânea, para o exercício da cidadania plena. Os mapas e estatísticas sobre a desigualdade socioeconômica e sua relação com a escolarização podem servir para iniciar debates e trabalhos com foco na necessidade de ampliação do acesso ao saber.

- Familiarização com a linguagem pedagógica para seu domínio e correta utilização.

Organização de um glossário com os novos termos do vocabulário pedagógico (docente, discente, motivação, experiência, incentivação etc., por exemplo) para que os alunos possam começar a usá-lo adequadamente.

- Realização de leituras⁴ de livros, filmes e trabalhos com imagens para subsidiar discussões e/ou utilização de diferentes linguagens.(*)
- Participação em atividades culturais para ampliação do capital cultural do aluno. (*)

Não só a ida a exposições, cinema e teatro, mas também visitas a orfanatos, casas de idosos etc. são importantes para conhecimento de outros espaços educativos e de socialização. Você poderá aproveitar também as diversas formas de manifestação cultural presentes na sua comunidade (o folclore regional, o artesanato típico da região, feiras, rodeios etc., por exemplo). É também viável substituir algumas visitas por filmes ou vídeos, documentários ou ficcionais, que tragam situações cotidianas destes espaços.

2ª Série:

- Vivências do cotidiano escolar através de observação, co-participação e participação. No caso de não ser possível o acesso direto a escolas das redes pública ou particular, tal atividade pode ser conduzida através de filmes e/ou vídeos, TV Escola, posteriormente analisados e comentados.
- Iniciação à pesquisa através do desenvolvimento da capacidade de observar e registrar fatos relevantes presentes no cotidiano e que evidenciam comportamentos estudados em outras disciplinas.
- Conhecimento das etapas constitutivas de um trabalho de pesquisa: o projeto, a coleta de dados, a análise dos dados, o relato escrito e a divulgação dos resultados.
- Realização de um trabalho de pesquisa, que pode se iniciar com um pequeno problema formulado pelos alunos. Em seguida, discute-se como eles fariam para conseguir as informações

⁴ Ao final desse trabalho você encontrará algumas sugestões para essas leituras.

necessárias para responder ao problema formulado. Aprofunde questões como tabulação, análise e interpretação de dados coletados, com os exemplos de pesquisas já disponíveis.

Além dos dados do IBGE, há, também, os censos da educação disponibilizados pelo INEP em www.inep.gov.br/institucional/avisos/censo.htm, que contribuem para a discussão de algumas questões do panorama da educação nacional. A partir das discussões destes dados, os alunos podem formular problemas de investigação e, em uma etapa posterior, podem realizar observações direcionadas para as questões do problema por eles formulados. A coleta de dados em espaços fora da escola pode ser um problema devido a pouca idade dos alunos, em muitos casos 14 ou 15 anos de idade. Por isso, é preciso providenciar autorização dos pais para atividades deste tipo.

Uma solução para realização de levantamento de dados é aproveitar o percurso casa-escola-casa como espaço de observação e posterior registro do que foi observado. Depois de haver estabelecido o que se pretende observar, o aluno pode iniciar o procedimento durante este percurso.

Exemplo: é possível formular questões muito simples sobre o tema *gênero de propagandas distribuídas por regiões ou bairros*. *Será que todos os tipos de produtos são anunciados igualmente em todas as regiões? Será que o tipo de divulgação – se em outdoors, cartazes colados em muros – tem relação com o bairro ou com o produto anunciado?* Tomando como delimitação geográfica o bairro onde se localiza a escola, no trajeto de ida e volta, os alunos podem observar e registrar os tipos de propaganda veiculada, se elas estão em outdoors, cartazes em muros, em pirulitos (aqueles postes com placas de nomes de rua, que possuem uma placa redonda em cima e que geralmente ficam nas esquinas da rua). Depois eles constroem uma tabela com o levantamento quantitativo dos tipos de propaganda, tipos de divulgação (outdoors etc.). Além disso, em um mapa, eles podem marcar a área coberta pela pesquisa e os pontos de concentração das propagandas. A análise destes dados levará os alunos a buscar respostas para as questões enunciadas. Ao final deste ou de qualquer outro projeto de levantamento de dados, lembre-se de estimular a elaboração de um relatório final, discutindo a validade e provisóriedade das conclusões. Toda pesquisa se refere a um tempo e espaço bem delimitados e não é possível fazer generalizações ou inferências.

- Realização de pesquisas bibliográficas sobre educadores e/ou teóricos que estejam sendo estudados nas demais disciplinas do curso, em especial nas disciplinas de formação pedagógica.
- Conhecimento e utilização de recursos auxiliares como apoio didático, tanto os mais tradicionais quanto os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias.
- Construção de materiais didáticos⁵.

⁵ Ver sugestões de atividades e projetos propostos nas disciplinas *Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização e Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Ensino Fundamental*, que fazem parte deste documento.

- Participar de projetos desenvolvidos pelo município e que tenham relações com as situações trabalhadas no curso.
- Realização de leituras de livros, filmes e trabalho com imagens para subsidiar discussões e/ou utilização de diferentes linguagens.
- Participação em atividades culturais para ampliação do capital cultural do aluno.

3ª Série⁶:

- Vivências do cotidiano escolar através de observação, co-participação e participação em classes de Educação Infantil e das séries iniciais (ou ciclos) do Ensino Fundamental.
- Vivências do cotidiano escolar através de observação e co-participação em classes inclusivas com *alunos especiais, educação de jovens e adultos ou educação indígena*.

Se não for possível ter acesso a uma classe com tal característica, é viável realizar pesquisa sobre a questão, utilizando diferentes materiais e preparar atividades para que os alunos tenham um conhecimento mais ampliado sobre de outras realidades. Aconselhamos que, em conjunto com o professor da disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena*⁷, se decida como ambas as disciplinas podem se complementar de forma eficaz. Sugerimos que nesta série se dê maior atenção à ênfase em Educação Especial, e que na 4ª série, quando os alunos já têm mais idade e maturidade para sair da escola para visitar projetos noturnos e/ou distantes geograficamente, se busque contribuir com alguma experiência nas demais áreas, ou seja, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Vale destacar que é bom que em cada série o aluno tenha um novo campo a descobrir.

- Elaboração de um projeto de pesquisa, seguindo as etapas que foram apresentadas e estudadas anteriormente. Oriente os alunos a não planejarem algo que não conseguirão realizar, seja por falta de tempo, por impossibilidade de acesso às informações que precisarão etc.
- Delineamento do perfil profissional do professor considerando aspectos relacionados à competência, compromisso ético, comportamento e demais características importantes para este profissional.
- Realização de estudos orientados para avaliação do impacto causado pelo progresso no meio ambiente e na qualidade de vida humana.

⁶ Utilizamos (***) para marcar atividades propostas para a 3ª série mas podem também estar presente na 4ª série.

⁷ Consulte o texto da disciplina *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena*

Para estas questões é importante partir do local onde a escola está situada, do ambiente que a circunda com seus problemas e as soluções caso já existam.

- Conhecimento de critérios e instrumentos para seleção de livros didáticos e para-didáticos.
- Construção de materiais didáticos em conjunto com os professores de *Conhecimentos Didático Pedagógicos em Ensino Fundamental* e *Abordagens Psico Sociolingüísticas do Processo de Alfabetização* tais como: organização de uma sala de aula como um “ambiente alfabetizador” criando alfabetário, calendário, quadro de chamada etc.
- Elaboração de planejamento de aula para turmas de Educação Infantil / Ensino Fundamental, com acompanhamento do professor responsável. (**)
- Regência de turma nas classes acima referidas, sob supervisão do professor responsável. (**)
- Participação em projetos do município que tenham relações com as situações trabalhadas no curso.
- Realização de leituras de livros, filmes e trabalho com imagens para subsidiar discussões e/ou utilização de diferentes linguagens.
- Participação em atividades culturais para ampliação do capital cultural do aluno.

4ª Série:

- Vivências do cotidiano escolar através de observação, co-participação e participação em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
- Vivências do cotidiano escolar através de observação e co-participação em classes de Educação de Jovens e Adultos e/ou Indígena.

Caso seja impossível o acesso a uma turma deste tipo, desenvolva atividades que permitam ao aluno ter conhecimento de tal realidade: pesquisas em documentos oficiais, revistas, jornais.

- Elaboração de planejamento de aula para turmas de Educação Infantil/Ensino Fundamental, com acompanhamento do professor responsável. (**)
- Regência de turma nas classes acima referidas sob supervisão do professor responsável. (**)
- Elaboração de trabalho de pesquisa, utilizando as situações da prática em diferentes escolas, culminando com a apresentação do trabalho em forma de relatório, mural, palestra etc.
- Realização de leituras de livros, filmes e trabalho com imagens para subsidiar discussões e/ou utilização de diferentes linguagens.

- Seleção de livros didáticos e para-didáticos.
- Participação em atividades culturais para ampliação do capital cultural do aluno

Sugestão de Distribuição da Carga Horária

Além dessas sugestões de atividades, que certamente se juntarão a outras que você já realiza, gostaríamos de contribuir para a organização e distribuição da carga horária desta disciplina. Lembramos que a carga horária total de 960h/a, distribuídas ao longo das quatro séries do Curso Normal, é necessariamente grande e precisa ser realmente produtiva. Os depoimentos de professores que participaram dos workshops do Programa Sucesso Escolar, quando foi discutida a versão preliminar deste documento, e a leitura dos questionários de avaliação recebidos evidenciaram que a distribuição desta carga horária tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelos professores desta disciplina em muitas escolas normais. São diversas as soluções, adaptações e dificuldades encontradas, algumas muito criativas, outras nem tanto.

Assim, a partir de nossa experiência e das contribuições recebidas, propomos a seguir uma forma de distribuição e organização da carga horária.

1ª Série (total: 80 h/a)

- Atividades em sala de aula e conhecimento da própria escola (70 h/a).
- Contato com classes de 1ª a 4ª série (quando possível) na escola de formação ou com escolas da comunidade para subsidiar discussões e análises em sala de aula (10 h/a).
- Reuniões com a Coordenação de Estágio (4 h/a) – nas escolas que possuem esse serviço.

2ª Série (total: 240 h/a)

- Atividades em sala de aula (120 h/a).
- Contatos com escolas da comunidade e/ou escola de formação em classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (80 h/a).
- Atividades culturais (28 h/a).
- Reuniões com a Coordenação (6 h/a).
- Elaboração de materiais relacionados ao estágio (relatórios, etc.) (6 h/a).

3ª Série (total: 320 h/a)

- Atividades em sala de aula (120 h/a).
- Contatos com escolas da comunidade em classes de Educação Infantil, Alfabetização e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (120 h/a).
- Contatos com classes inclusivas com alunos de educação especial (30 h/a).
- Atividades culturais (36 h/a).
- Reuniões com a Coordenação (8 h/a).
- Elaboração de materiais variados relacionados ao estágio (6 h/a).

4ª Série (total: 320 h/a)

- Atividades em sala de aula (120 h/a).
- Contato com escolas da comunidade (Educação Infantil, Alfabetização e 1ª a 4ª séries) (120 h/a).
- Contatos com classes inclusivas e/ou Educação de Jovens e Adultos e/ou alguma atividade relativa à Educação Indígena (40 h/a).
- Atividades culturais (24 h/a).
- Reuniões com a Coordenação (8 h/a).
- Elaboração de materiais variados (8 h/a).
- Elaboração de materiais variados relacionados ao estágio (8 h/a).

Observação

Tendo em vista que as disciplinas de *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena* possuem uma carga horária reduzida (2 tempos semanais) ao longo da 3ª e 4ª séries, seria interessante que em *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* fossem desenvolvidas atividades que permitissem um maior conhecimento destas áreas tão específicas. Em especial a área de Educação Indígena para a qual, certamente, haverá maior dificuldade de observação em salas de aula convencionais. Algumas atividades podem ajudar a enriquecer o futuro professor nesta área, como por exemplo: visitas a museus que possuem acervo sobre o tema; pesquisas sobre medicina indígena, cultura, demarcação de terras indígenas etc. Contatos com Universidades, ONGS (Organizações não-governamentais) ou organismos governamentais que estejam fazendo algum tipo de estudo e/ou pesquisa sobre nossos índios, também possibilitam que estudiosos ou profissionais que atuam na área nos ajudem a enriquecer este trabalho.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

Lembramos que nesta proposta de re-orientação curricular, a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* está sendo considerada como fio condutor, como base do trabalho de todas as outras disciplinas. Releia a Introdução deste documento! Assim, a lista de objetivos a alcançar, que apresentamos a seguir, precisa ser considerada como complementar dos objetivos apresentados nas demais disciplinas. Além disso, os objetivos das outras disciplinas de formação profissional precisam subsidiar e dar sustentação a esta lista.

É importante ainda ressaltar que: (1) a prática não deve tornar-se uma mera aplicação de teorias, mas precisa constituir-se como espaço que possibilite a construção de saberes advindos dessa mesma prática; (2) a iniciação à pesquisa não se destina ao desenvolvimento precoce e desnecessário do academicismo, o foco é o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a realidade educacional e sobre o fazer pedagógico cotidiano.

- Dominar diferentes linguagens, primordialmente a verbal.
- Compreender e dominar os conteúdos que deverão ser trabalhados na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental.
- Enfrentar situações-problema relacionando conceitos disciplinares a contextos específicos.
- Articular os conhecimentos adquiridos com as situações do cotidiano (relação teoria-prática).
- Projetar ações e pensar propostas de intervenção na realidade.
- Trabalhar em equipe respeitando as especificidades e as diferenças, contribuindo com a transformação social.
- Analisar as dificuldades dos alunos, interpretando seus progressos e provendo suas necessidades.
- Ampliar seus conhecimentos gerais (culturais) e pedagógicos numa perspectiva de formação continuada.
- Compreender as relações entre os diversos componentes curriculares.

ABORDAGENS E INTERFACES POSSÍVEIS

A disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* é, sem dúvida, a que maior possibilidade de interfaces oferece. É na rotina diária de trabalho que os demais conteúdos curriculares encontram uma nova forma e se transformam em um outro tipo de conhecimento – em saber profissional e vivencial. É neste momento de transformação que está em jogo o *saber ser professor*. Portanto, esta disciplina constitui-se no lócus ideal para que os alunos trabalhem, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos construídos nas demais disciplinas de formação profissional.

E para que isso aconteça é preciso que nós, professores, ultrapassemos, por alguns momentos, as fronteiras de nossa disciplina para pensar no aluno como um todo, nas relações possíveis com outros campos que podem enriquecer seu aprendizado, pois é nele que se constrói o novo conhecimento e este não pode ser fracionado.

Um bom caminho para alcançarmos tal resultado é o trabalho com projetos de ensino. A metodologia de projetos permite múltiplas interfaces, ao mesmo tempo em que favorece o trabalho em equipe, provoca desafios e possibilita a construção de conhecimento de forma significativa.

Como você já sabe, a futura prática de seus alunos será profundamente calcada nas experiências que ele vivenciou durante o período de formação. Por isso, é necessário que essas vivências sejam diversificadas e enriquecedoras.

Outro aspecto a ressaltar é o *seu* papel professor, como interlocutor com os colegas das demais disciplinas. É preciso acompanhar o que eles estão trabalhando, que temas estão desenvolvendo e você, o professor de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa é o mediador desse trabalho. Converse com seus colegas e traga subsídios para as atividades a serem desenvolvidas nesta disciplina.

Sugestões de Leitura, para os Alunos:

Aconselhamos a leitura de alguns livros pelos alunos, ao longo das quatro séries. São leituras leves, muitas vezes divertidas, que provocam excelentes discussões e podem ajudar o trabalho com outras linguagens (criar dramatizações, jograis, murais etc.).

Com certeza, estas leituras também contribuirão para fundamentar atitudes críticas, posturas criativas e reflexões importantes para a formação profissional de professores.

Livros:

ABRAMOVICH, F. *Que raio de professora sou eu?* São Paulo: Scipione, 1990.

ADOZINDA, M. *Minha vida, minha escola. É outra história.* Petrópolis: Vozes, 1986.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar.* 6ªed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____ *Como nasceu a Alegria.* 17ªed. São Paulo: Paulus, 2002.

_____ *A Árvore e a Aranha.* 7ªed. São Paulo: Paulus, 2002.

_____ *A Planície e o Abismo.* 5ªed. São Paulo: Paulus, 2002.

_____ *O Patinho que não aprendeu a voar.* 15ªed. São Paulo: Paulus, 2003.

_____ *Conversas sobre Educação.* Campinas: Verus, 2003.

- ANTUNES, C. *Marinheiros e Professores*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____ *Professor bonzinho, aluno difícil*. Fasc.4, Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____ *Casos, fábulas, anedotas ou inteligências, capacidades, competências*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AXLINE, V.M. *Dibs: em busca de si mesmo*. 22ªed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- BOFF, L. *A Águia e a Galinha* .34ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- _____ *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FURLANI, L.M. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 2ªed. São Paulo: Cortez, 1990.
- RAMAL, A. *Histórias de gente que ensina e aprende*. São Paulo: Loyola, 2003.
- VASCONCELOS, G.N. (org) *Como me fiz professora*. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WERNECK, H. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 13ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.
- _____ *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

Revistas e sites:

Há muitas revistas e sites que também podem ser utilizados e que proporcionam o acompanhamento atualizado das discussões da área de Educação, tais como:

Revista Nova Escola

Revista do Professor

Revista da TV-Escola

www.mec.gov.br

www.inep.gov.br

www.inep.gov.br/institucional/avisos/censo.htm

www.educacaopublica.rj.gov.br

www.edukbr.com.br

Documentos oficiais:

BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Pedagógico para Formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental: 1999.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1997.

Sugestões de Leituras para você, Professor da Disciplina Prática Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa:

CANDAU, V. M.(org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, A. e CARVALHO, A. M. P. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ESPIRITO SANTO, R. C. *Desafios na Formação do Professor*. Campinas: Papirus, 1990.

FARIA, A. L. G. *Ideologia do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUHBAS. Projetos Educacionais e Culturais. *A invenção da sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, S. (org.) *Com a pré-escola nas mãos*. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

PADILHA, H. *Mestre Maestro: a sala de aula como orquestra*. Rio de Janeiro: Linha Mestra, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ *Formando professores profissionais*. 2ªed. Porto Alegre : Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. (org.) *A prática do Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* S.Paulo: Cortez, 1997.

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ANEXOS

ANEXO 1*

Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO**

Área	Componente Curricular	Carga horária semanal				Carga horária anual				Total	
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	-	2	80	80	-	80	240
		Educação Física	2	2	2	-	80	80	80	-	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Física	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Biologia	2	-	-	-	80	-	-	-	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Sociologia	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Filosofia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	-	-	80	80	-	-	160
Tempos para ênfase definida no PPP		2	-	-	2	80	-	-	80	160	
Ensino Religioso *		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	-	-	2	-	-	-	80	-	80
		Sociologia da Educação	-	-	-	2	-	-	-	80	80
		Psicologia da Educação	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	-	-	-	2	-	-	-	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Ciências Físicas e da Natureza	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	2	-	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa		2	6	8	8	80	240	320	320	960
Carga Horária Anual Das Disciplinas De Formação Profissional		30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4800	

* Este documento de reorientação curricular contempla apenas as disciplinas de formação profissional. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada precisam ser discutidas nas escolas para que os programas curriculares sejam adaptados à carga horária do Curso Normal a partir das propostas construídas para o Ensino Médio Regular (volumes 1, 2 e 3).

** Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 02 de janeiro de 2001 (Resolução SEE n.2353).

ANEXO 2*

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO

História e Filosofia da Educação

Introdução geral à filosofia da educação, origem e fundamentos. Principais correntes do pensamento filosófico relacionado a tendências pedagógicas. Estudo crítico dos fatos, idéias, instituições e tendências da educação através dos tempos como entendimento do quadro atual.. Reformas pedagógicas e resistência dos trabalhadores, estudantes e profissionais da educação no Brasil. O Ensino Normal no Brasil, suas origens. Momentos do pensamento político- pedagógico e sua relação com a constituição do Ensino Normal e do Fundamental. A filosofia e a história como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil. Crise da ciência e do Estado e a problemática da Escola. Crise dos saberes; multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade.

Sociologia da Educação

As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Educação e Diversidade cultural: currículo e cultura. Educação Inclusiva. A educação como uma prática simbólica. A escola como instituição social e sua articulação com outras instituições socializadoras: relação escola e família. Escolas, reprodução e transformação social. Estado, classes sociais, ideologia e escola.

Psicologia da Educação

Bases históricas da Psicologia. Principais teorias e sistemas. Conceitos. Campos de aplicação. Psicologia do Desenvolvimento. Principais teorias do desenvolvimento. Interações entre os fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humana. Fases evolutivas do homem. Abordagem cognitiva, afetiva, lingüística e social. Psicomotricidade. Psicologia da Aprendizagem. Teorias da aprendizagem: clássicas, psicodinâmicas, sociais. Psicopedagogia. A comunicação humana e as relações interpessoais.

* Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 28 de fevereiro de 2001. ANO XXVII – n.40 - PARTE I. PORTARIA E/SUBEN n.107 de 22 de fevereiro de 2001.

Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino

Organização do sistema de ensino no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. As principais legislações que influem na educação no Brasil. Bases econômicas, sociais, culturais e filosóficas da política educacional. O processo de formulação da política educacional. As relações de força e os interesses em jogo. As tensões entre as políticas oficiais e os movimentos da sociedade civil. A questão do público e do privado na educação brasileira. O financiamento da educação no Brasil. A descentralização político – administrativa da educação. A municipalização do ensino. A organização da formação dos profissionais da educação do Brasil.

Ciências Físicas e da Natureza**

Os princípios teóricos do ensino de Ciências Naturais, fases e tendências. As atividades humanas e a sua relação com o meio ambiente. A relação entre Ciências Naturais, Tecnologias e Cidadania. Organização dos conteúdos de Ciências Físicas Naturais do ensino fundamental. Estudos comparativos entre equipamentos, instrumentos, ferramentas e suas utilidades. Bases biológicas do desenvolvimento. O papel da alimentação no desenvolvimento da criança. A relação entre as Ciências Físicas e da Natureza e o cotidiano. Ser Humano e Saúde. A integração entre as ciências e a sua utilização. A sociedade, o meio ambiente e a utilização de diferentes espaços pelo homem. A formação da Terra. A relação do homem com o universo. Observando o céu. Os princípios teóricos do ensino da Matemática, fases e tendências. A Matemática e as tendências de ensino. O conceito de número. Os recursos tecnológicos. Contagem e Sistemas de numeração decimal e não-decimal. Números Naturais, Racionais e as operações fundamentais. O espaço e as formas. Tratamento da Informação: gráficos e tabelas. Grandezas e Medidas: comprimento, área, volume, capacidade, massa, tempo. A resolução de problemas.

Abordagens Psico Sociolingüísticas do processo de alfabetização

A linguagem no processo da construção do conhecimento .A relação linguagem oral/linguagem escrita. Concepções de alfabetização e metodologia. Ambiente alfabetizador. A linguagem escrita como forma de comunicação e expressão. Leitura de mundo a partir da apropriação e uso das diferentes linguagens. Alternativas pedagógicas na área de alfabetização. A apropriação da linguagem escrita como pré-requisito ao conhecimento sistematizado. Alfabetização como processo.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Ensino Fundamental

Fundamentos da ação pedagógica. Didática: relação teoria-prática, a transposição didática. Tendências pedagógicas na prática educativa: implicações didáticas das teorias da aprendizagem. O trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental: do planejamento à avaliação. Elementos básicos do processo de construção da aprendizagem. O processo de construção de conceitos nas ciências naturais, na matemática e nas ciências humanas. A matemática como recurso privilegiado no desenvolvimento do raciocínio lógico e sua utilização no cotidiano e no mundo do trabalho. A língua portuguesa como elo integrador das diferentes áreas do conhecimento. As ciências naturais como forma de compreensão do mundo e suas transformações; o homem como parte do universo, como indivíduo capaz de intervir na natureza e utilizar os seus recursos. As ciências humanas como meio de valorização do patrimônio

** A ementa desta disciplina não foi publicada no DO de 28/02/2001. Está sendo incluída neste anexo pelos autores e consultores que escreveram o texto de orientação curricular deste documento.

sócio- cultural e respeito à diversidade; reconhecimento de mudanças e permanências nas vivências humanas nos diferentes espaços e tempos, identificando e avaliando as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências. A partir de uma visão interdisciplinar, estabelecer a relação entre as diferentes áreas do conhecimento na ação pedagógica

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Infantil

A construção social das instituições de Educação Infantil. A criança de 0 a 6 anos e a legislação. A formação do profissional de creche e de pré-escola. O trabalho interdisciplinar e os profissionais envolvidos. A Educação Infantil e o processo de alfabetização. O trabalho pedagógico da Educação Infantil, do planejamento à avaliação: diversidade de expressão e dos processos de criação, linguagem e desenvolvimento de conceitos. O Currículo da Educação Infantil. Relação da Educação Infantil com a Escola Fundamental.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos

O histórico da Educação de Jovens e Adultos. As orientações emanadas de conferências mundiais a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Os caminhos da Educação Popular, as campanhas, os movimentos e as alternativas pedagógicas. Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos na Educação Brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. As metodologias de ensino. Análise das experiências históricas dos países que buscaram a superação do analfabetismo dentro do processo da superação social e política.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Especial

Evolução histórica da Educação Especial. Democracia: cidadania e direitos legais das pessoas portadoras de necessidades especiais. A política nacional de Educação Especial. As pessoas portadoras de necessidades especiais. Serviços e práticas pedagógicas. A Educação Especial e suas modalidades de atendimentos como suporte e recursos. A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na rede regular de ensino. Integração e inclusão – da teoria à prática. Abordagens e práticas pedagógicas. Adaptações curriculares. Avaliação adaptada.

Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Indígena

A realidade da Educação Indígena. A forma como as culturas indígenas entendem as crianças e os jovens. As necessidades da educação bilíngüe e de elaboração de materiais didáticos próprios.

Práticas Pedagógicas e Iniciação à pesquisa

Vivências no cotidiano escolar. Contato direto com as situações práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena (recomenda-se a utilização de 50% da carga horária anual de Prática Pedagógica). Tecnologias aplicadas à educação (Educação a distância, internet, informática educativa, etc). Atividades artístico-culturais e conhecimento do patrimônio cultural (local, municipal, estadual, regional e nacional). Meio-ambiente e qualidade de vida, incluindo práticas que favoreçam o conhecimento e a preservação do patrimônio ambiental. práticas que proporcionem o conhecimento do sistema educacional, tais como: Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc (recomenda-se que esta parte seja desenvolvida no 1º ano, já permitindo o contato dos futuros professores com o sistema educacional). Práticas que proporcionem o conhecimento do sistema político (Poder Executivo, Legislativo e Judiciário) e sua relação com o sistema educacional. Ética e cidadania: ética, justiça, direitos humanos e magistério como função pública.

ANEXO 3

Resolução CEB n.2 de 19 de abril de 1999

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 13, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 58, 59, 61, 62 e 65 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 1/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 12 de abril de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§ 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

¹ Esta e outras resoluções estão disponíveis no site www.mec.gov.br

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de :

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;

V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Art. 3º Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

§ 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

§ 2º A articulação das áreas ou dos núcleos curriculares será assegurada através do diálogo instaurado entre as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã.

§ 3º Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

I - o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei 9.394/96;

II - o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica;

III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras.

§ 4º A duração do curso normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:

I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3(três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;

II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.

Art. 4º No desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, os professores formadores, independente da área ou núcleo onde atuam, pautarão a abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação, nos mesmos princípios que são propostos como orientadores da participação dos futuros docentes nas atividades da escola campo de estudo, bem como no exercício permanente da docência.

Art. 5º A formação básica, geral e comum, direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da educação básica, nos termos do que estabelecem a Lei 9394/96 - LDBEN, nos arts. 35 e 36, e o Parecer CEB/CNE 15/98.

§ 1º Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo.

§ 2º Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/ (re)construídos por crianças, jovens e adultos.

Art. 6º A área ou o núcleo da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:

I – integrem os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações;

II – considerem a realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.

Parágrafo Único. Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógica das escolas campo de estudo toma como objeto de análise:

I - a escola como instituição social, sua dinâmica interna e suas relações com o conjunto da sociedade, a organização educacional, a gestão da escola e os diversos sistemas de ensino, no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas.

Art. 7º A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os artigos 1º e 61 da Lei 9.394/96 antecipando, em função da sua natureza, situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no artigo 13 da citada Lei.

§ 1º A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática.

§ 2º O efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante e significativa dessa área curricular.

§ 3º Cabe aos respectivos sistemas de ensino, em cumprimento ao disposto no parágrafo anterior, estabelecer a carga horária mínima dessa docência.

Art. 8º Os cursos normais serão sistematicamente avaliados, assegurando o controle público da adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição, durante o processo de formulação e desenvolvimento da proposta pedagógica.

Art. 9º As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

I – educação infantil;

II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;

III – educação nas comunidades indígenas;

IV – educação de jovens e adultos;

V – educação de portadores de necessidades educativas especiais. 158

Art. 10. Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente da Câmara de Educação Básica

REORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

EQUIPE

Direção de projeto

Ângela Rocha dos Santos, Instituto de
Matemática e Decania do Centro de Ciências
Matemáticas e da Natureza da UFRJ

Supervisão geral

Luiz Carlos Guimarães, Instituto de Matemática
da UFRJ

EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO PRELIMINAR DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO NORMAL

Coordenação

Mônica Cerbella Freire Mandarino - UNIRIO

Consultores

Mônica Cerbella Freire Mandarino - UNIRIO

Ana Tereza de Carvalho Correa de Oliveira - ISERJ

Gilda Maria Grumbach Mendonça - UNIRIO

Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio - UNIRIO

Avelino Romero Simões Pereira - UNIRIO

Valéria Cristina Lopes Wilke - UNIRIO

Armando Martins de Barros – UFF

Sandra Cabral - UFF

Especialistas

Ana Maria Antunes da Costa Rodrigues (IE Clélia Nanci –São Gonçalo)

Elizabeth Siqueira Xavier (IE Clélia Nanci –São Gonçalo)

Elsa Maria de Oliveira Barros (IE Gov. Roberto da Silveira – Duque de Caxias)

Gabriela dos Santos Barbosa (CE Ignácio Azevedo do Amaral – Rio)

Gloria Maria Anselmo de Souza (CE Pandiá Calógeras – Alcântara)

Luzia Tavares da Silva (CE Júlia Kubitschek - Rio)

Maria de Lurdes Quintanilha Telles de Menezes (CE Júlia Kubitschek - Rio)

Marilene Sinder (CE Pandiá Calógeras – Alcântara)

Olivia dos Santos Gonçalves Ribeiro (SEE/SAPP – Superintendência de Ensino)

Rosina Dias Fernandes Wagner (CE Ignácio Azevedo do Amaral – Rio)

Setembrino da Silva Barros (IE Gov. Roberto da Silveira – Duque de Caxias)

Shirley Ferreira da Silva (CE Pandiá Calógeras – Alcântara)
Tomie Helena Kavakami (CE Pandiá Calógeras – Alcântara)
Vanildes Vieira da Cunha (IE Clélia Nanci –São Gonçalo)
Viviane Merlin Moraes Villela (CE Pandiá Calógeras – Alcântara)

Colaboradores

Carmen Irene Correia de Oliveira – Revisora
Caroline Brasil Gomes Pires de Almeida – Secretária
Aline Santiago Ferreira - Diagramadora
Marcelo Mazzini Coelho Teixeira - Diagramador
Thomás Baptista Oliveira Cavalcanti - Diagramador

