

Eulália Cristina de Mendonça Lauksas

**O quê as Disciplinas de Construção do Conhecimento da UNIRIO têm construído?
Uma reflexão sobre mudanças.**

Rio de Janeiro

2001

Eulália Cristina de Mendonça Lauksas

**O quê as Disciplinas de Construção do Conhecimento da UNIRIO têm construído?
Uma reflexão sobre mudanças.**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA DE MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novelino

Decana: Maria José Mesquita Cavelleiro de Macedo Wehling

Diretora: Dayse Martins Horas

Chefe do Departamento: Mônica Cerbella Freire Mandarino

**O QUÊ AS DISCIPLINAS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA UNIRIO TÊM
CONSTRUÍDO?
UMA REFLEXÃO SOBRE MUDANÇAS.**

EULÁLIA CRISTINA DE MENDONÇA LAUKSAS

Monografia apresentada à Escola de
Educação da UNIRIO para obtenção do
grau de Licenciatura Plena em Docência
do Ensino Superior.

Professor Orientador: MÔNICA CERBELLA FREIRE MANDARINO

**Rio de Janeiro
2001**

LAUKSAS, Eulália Cristina de Mendonça. **O quê as Disciplinas de Construção do Conhecimento da UNIRIO têm construído? Uma reflexão sobre mudanças.**

Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Escola de Educação, 2001.

Xxxxx Lauksas, Eulália Cristina de Mendonça.
O quê as Disciplinas de Construção do Conhecimento na UNIRIO
têm construído? Uma reflexão sobre mudanças. / Eulália Cristina
de Mendonça Lauksas. - Rio de Janeiro, 2001.

Monografia apresentada à Escola de Educação
da UNIRIO para obtenção do grau de Licenciada Plena
em Docência Superior.

1.

Eulália Cristina de Mendonça Lauksas

**O quê as Disciplinas de Construção do Conhecimento da UNIRIO têm construído?
Uma reflexão sobre mudanças.**

Rio de Janeiro

2001

RESUMO

Durante quatro anos e meio cursei Pedagogia na Universidade do Rio de Janeiro, a Docência das Disciplinas Pedagógicas do antigo Curso Normal e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, prosseguindo meus estudos concluindo a Pós-Graduação Lato-sensu em Docência Universitária onde me licenciarei nas habilitações. Nestas experiências passadas, percebi que a atenção às disciplinas que vislumbram as práticas educacionais era bastante pequena. Considerei imprescindível um estudo mais aprofundado sobre as disciplinas que podem fornecer o conteúdo e as práticas para o exercício da docência. Por isso analisamos. Essas discussões permeavam minha graduação e pós-graduação. Utilizo-me desta monografia, para discutir e analisar, teoricamente e em pesquisa de campo, o produto do Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso analisamos o currículo antigo e o currículo novo da UNIRIO, a fim de discutir o grau de atenção dado às disciplinas que instrumentalizam o professor das Primeiras Séries, a saber as Construções do Conhecimento, para lidarem com a firmeza dos conteúdos que vão ministrar, bem como a sua aplicação. Comparamos as propostas da Universidade com as avaliações feitas pelos alunos da graduação em Pedagogia da UNIRIO, que cursavam os últimos períodos (7º e 8º). Objetivamos com este trabalho o despertar dos professores diretamente envolvidos com as disciplinas das Construções do Conhecimento, hoje chamadas de Conteúdo e Forma, a analisarem suas prioridades e responsabilidades dentro da formação dos professores das séries iniciais, promovendo mudanças para que esta formação seja capaz de dar conta de tais conteúdos. Certamente teremos discussões a respeito do resultado da pesquisa apresentada, visto que, acreditamos no poder de criticidade dos mestres desta Universidade. Somente assim seremos capazes de teorizar a prática e praticar a teoria num movimento verdadeiro e dialético.

DEDICATÓRIA

À grande e inesquecível amiga *Rosângela*, que despertou em mim a necessidade de escrever sobre esta firmeza de conteúdos necessária ao professor das Séries Iniciais. Táí amiga! Lembra-se dos artigos que ensaiamos escrever sobre o tema? Virou monografia que dedico a você.

AGRADECIMENTOS

Construir uma monografia é trabalho árduo e prazeroso, impossível de ser feito de forma solitária, já que fazemos uso de tudo que existe em nossas mentes, fruto de nossas leituras, conversas, amigos...

Seria fácil fazer uma lista das pessoas que influenciaram neste trabalho, mas não o farei desta vez. Tenho apenas que agradecer a duas pessoas: a meu Deus, que me ouviu de forma tão silenciosa e respondeu-me não tão silenciosamente assim, e a amiga e companheira (Que companheira!) Mônica Mandarino que, quando já havia desistido, por conta de tantos problemas que atormentam a quem está nesta Terra, soube dar a força, o gás e o apoio capazes de fazer-me terminar este trabalho de forma a entrar no Livro dos Records.

Sim, trabalho, muito trabalho dei a ela para concluirmos esta pesquisa que tanto me aquietava, e porque não dizer, nos aquietava (acho que Lígia Marta pega carona aqui também nas inquietações!).

Somos vencedoras, amiga! Você, que diferente de Deus, não me ouviu tão silenciosamente! (Ainda bem!)

O que faria eu sem seus comentários, bom humor e sem as noites que passou ao ler meus escritos?

Obrigada Mônica. Podemos sorrir com esta vitória, que espero, seja uma vitória do Departamento de Didática e conseqüentemente da Escola de Educação da UNIRIO!

Quando eu crescer, quero ser igualzinha a você!

SUMÁRIO:

1. Pra início de conversa.....	10
2. No túnel do tempo.....	14
3. As Grades que nos prendiam.....	22
3.1. Esperanças, lutas e ... o polimento da Grade.....	29
3.2. Comparando: Passado e presente.....	33
4. Diversos olhares: A Construção do Conhecimento e o papel docente.....	38
4.1. Jean Piaget.....	39
4.2. Lev Semyonovich Vygotsky.....	41
4.3. Paulo Freire.....	45
4.4. Célestin Freinet.....	47
4.5. Dermeval Saviani.....	50
4.6. Outros olhares.....	51
5. Crescer dói...mas vale a pena.....	54
5.1. Ementas: Momentos de análise para o leitor.....	55
5.2. Dando voz a Pesquisa de Campo.....	57
6. Finalmente, detalhes de uma utopia.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXO I.....	69
ANEXO II.....	70
ANEXO III.....	73
ANEXO IV.....	74
ANEXO V.....	78

1 – PRA INÍCIO DE CONVERSA...

“Os conhecimentos teóricos não parecem apresentar relações com a escola primária, relegando para segundo plano as experiências de caráter prático e, sem relacionamento intrínseco com as atividades da escola primária.”

(Mello 1983, p.77)

A má formação do professor das primeiras séries traz seqüelas no plano micro e no âmbito macro, no que se refere a emancipação, cidadania e libertação da pessoa humana no sentido histórico, cultural e social.

Meu objeto de pesquisa nasce da observação de alunos do curso de Pedagogia da UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro, que iniciavam no último período do curso sentindo-se inseguros para a regência de turmas das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Além disso, visa analisar as competências e habilidades desenvolvidas nas disciplinas de Construção do Conhecimento em Matemática, Ciências Sociais, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Portuguesa, do Curso de Pedagogia da UNIRIO, com habilitação para o Magistério das séries iniciais.

O despertar deste tema nasceu da minha experiência/vivência enquanto aluna do referido curso e educadora das primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente quando me deparava com os desafios que apareciam no dia a dia de sala de aula.

Por estar em uma Universidade com estudantes que comungavam dos mesmos interesses que eu, levava minhas inquietações para discutirmos em horários vagos e observava o quanto faltava a mim (que já possuía oito anos de regência) e a meus colegas, que em sua maioria nunca haviam pisado em uma sala de aula e já cursavam o oitavo período em Pedagogia.

Pude observar que as dúvidas existentes não eram só no aspecto pedagógico mas também de conteúdos a serem aplicados de primeira a quarta séries, desvelando a defasagem de conteúdo que possuíam e reafirmando um dos problemas educacionais brasileiros.

Portando-me de maneira questionadora nas aulas de Construção do Conhecimento, vi-me em conflitos com alguns professores, principalmente quando questionava o programa das disciplinas. Os conteúdos propostos nos ajudariam a pôr em prática as teorias acerca da construção do conhecimento?

Perguntava a meus colegas se sabiam conceituar um substantivo, o “vai um” nas contas de somar, se eram capazes de elaborar algo que fizesse os alunos entenderem o que era vento, criar situações que desenvolvessem a organização espacial das crianças, etc. Nossa inquietação só aumentava, e também, o sentimento de que as teorias eram muito lindas no papel mas que pô-las em prática seria impossível. Contraditoriamente com o que aprendíamos, não tínhamos a oportunidade de desconstruir conceitos, muitas vezes errados, vivenciar experiências significativas de aprendizagem e construir conceitos.

Partindo destas indagações comecei a usar o próprio discurso dos professores como respaldo para argumentação da necessidade que tínhamos de ser instrumentalizados de forma coerente com as teorias que estudávamos.

Várias foram as respostas que obtive, dentre elas:

“Nosso tempo é pequeno para fazer este tipo de aula.”

“Se um aluno não deu conta de aprender conteúdos básicos, de forma que possa ensiná-los, não sei o que está fazendo na universidade. Como passou no vestibular?”

“Nós não temos obrigação de dar conta da defasagem de conteúdo de primeiro e segundo graus. Nosso papel é outro.”

Estas eram as falas de alguns professores.

O embate acima se prolongou no meu cotidiano universitário durante o tempo em que cursei as disciplinas de Construção do Conhecimento, já citadas.

Como já mencionei anteriormente eu lecionava a oito anos na 4ª série do Ensino Fundamental e, na escola onde trabalhava, havia um rodízio de professores em todas as séries, exceto na 4ª série.

Comecei a pleitear, junto a meus colegas de magistério, uma mudança de série, direito a rodízio que a maioria deles já tinham a tempos. Obtendo, então, respostas como:

Este trabalho de pesquisa, predominantemente descritivo e comparativo, discute as teorias da Construção do Conhecimento, o processo e o produto da formação de professores da UNIRIO sob a ótica da complexidade e da transversalidade.

A análise de dados seguiu processo dedutivo, com interesses diretos e específicos, bem delimitados, e claramente definidos.

O quadro teórico permeia a análise dos relatos bem como as conclusões sobre a observação de aulas nas disciplinas em questão, revelando a multiplicidade das dimensões e evidenciando a inter-relação que deve existir em seus componentes, cruzando e comparando o binômio teoria e prática para assim indagar, constatar e buscar respostas e soluções, sem deixar de lado minha revelação e ponto de vista, já que estou inserida e faço parte desta pesquisa.

Terminando nossa conversa diria que *“os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada.”* (Alves 1995. p. 16).

E acreditando nisto é que com este estudo, procurarei remexer a terra, oxigená-la, analisá-la bem, para que as árvores que crescerem ali sejam centenárias e conhecidas pelos bons frutos que dão.

2 – NO TÚNEL DO TEMPO...

*“Eu vejo o futuro repetir o passado(...) O tempo não pára!”
Cazuza*

Para entendermos o passado é necessário historicizá-lo e procurar nos inserir nele, evocando assim experiências de alguns que, como nós hoje, acreditamos no repensar para reconstruir.

Por assim pensar, optei por esboçar um breve histórico dos cursos de formação de professores, enfocando o início do Curso de Pedagogia no Brasil e suas várias facetas, como também as polêmicas que vêm permeando a área educacional.

Localizado assim, histórica e socialmente, está a criação do Curso de Pedagogia da UNIRIO, bem como a reformulação do mesmo, que é tema deste capítulo específico.

Estamos aqui na era de grandes modificações nas relações econômicas exigidas pela industrialização e urbanização que obriga o país a definir uma política educacional que as acompanhassem. Assim sendo de 1934 a 1946 uma enorme discussão sobre os rumos da educação no Brasil é travada influenciando na formação, salário e carreira dos professores primários e secundários.

Em 1939 o Brasil conhece a primeira regulamentação do curso de Pedagogia formando o bacharel ou “técnico de educação”. Muitos anos depois a Lei 4.024/61 mantém esta formação¹ e regulamenta as licenciaturas². É abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a especialização nas várias habilitações³. Já o Parecer CFE 251/62 estabelece a idéia de “formar o especialista no professor”, sendo ele formado no curso de Pedagogia.

Debates se iniciavam entre a extinção ou não do curso de Pedagogia, por alguns achá-lo desprovido de conteúdo próprio. Cito o Professor Valnir Chagas na década de 60, meio que profetizando nossos dias, escreve:

“[...] o sistema em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desse cursos e dos profissionais destinados às funções não

¹ Parecer CFE 251/62.

² Parecer CFE 292/62.

³ Parecer CFE 252/69.

docentes do setor educacional.[...] Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da Educação”.
(Apud, Vale, in Souza & Carino, 1999, pág.54)

Reconhecemos na fala citada acima uma realidade vivida pelos professores do ano 2001. Notamos também que a necessidade de boa formação aos professores das primeiras séries não é novidade e que o sonho desta formação de qualidade sempre andou nas cabeças dos educadores deste país.

Com toda a discussão envolvendo a formação do professor pelo final da década de 50 e início da década de 60, quando temos os debates em torno da LDB 4.024, podemos traçar um paralelo com as incertezas dos estudantes da área da Educação usando como base o depoimento da educadora *Berta de Borja Reis do Valle* em seu texto citado a seguir:

“(...)debates no Congresso sobre a LDB 4.024 (...), abalaram os últimos anos de formação das normalista – (...) – que, como eu, estavam completando sua formação no Instituto de Educação ou na Escola Normal Carmela Dutra (...). Sentíamos nosso curso se desfazendo nas discussões nacionais e receávamos que uma imposição de novos rumos na formação alterasse o cenário desenhado para nossas vidas”.

(Valle, in Souza & Carino, 1999, pág. 54 e 55)

Neste quadro de mudanças, as escolas de 2º grau ofereciam, aos concluintes de 1º grau, alternativas profissionalizantes de magistério, contabilidade, administração e cursos propedêuticos. Aqui já percebemos o apontamento para a preferência na formação do professor ser feita na universidade em cursos de Pedagogia ou licenciaturas específicas.

Tal sentimento de incerteza e medo se repete hoje nos alunos de Pedagogia que passam por este processo de reformulação dos seus cursos, iniciando seu curso em um

currículo e tendo que estender seus estudos mais que quatro anos para se verem licenciados em algo que não existe mais, a Docência nas Escolas Normais.

Voltando as nossas leis, temos a promulgação da Lei 5.540/68 fixando algumas normas para o ensino superior e sua articulação com o ensino médio.

Saviani ressalta que o Parecer CFE 252/69 não diferencia a formação do professor e do especialista, segundo ele, assim há o esvaziamento quanto às habilitações do curso, descaracterizando a formação do Pedagogo *stricto sensu*.

Neste processo, segundo Saviani, a identidade do professor foi se perdendo junto com a qualidade em sua formação. Em vez de licenciar para formação específica de professores da pré-escola e das séries iniciais, ofereceram cursos de Pedagogia com habilitação em supervisão, administração, orientação educacional e magistério nas disciplinas pedagógicas do 2º grau.

“(...) entendimento de que o Parecer CFE 252/69, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 68, ou seja, estaria introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando à fragmentação da prática pedagógica”.

(Saviani 1998, pág. 39)

Vários Cursos de Pedagogia no país usam como respaldo legal do Parecer 252 para obter autorização e neste parecer estão as disciplinas obrigatórias do núcleo comum e de cada habilitação, para formar o licenciado em Pedagogia.

Na década de 70, é realizada a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei 5.692/71, substituindo as Escolas Normais pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério.

Ainda em clima de ditadura militar vemos a promulgação da Lei 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, determinando então que a formação do professores e especialistas deveria ser feita em níveis de elevação progressiva, atendendo a realidades diferentes de cada região. Assim, a formação docente se dá em vários níveis:

- ▶ Habilitação específica de 2º Grau;
- ▶ licenciatura curta;

- ▶ licenciatura plena;
- ▶ estudos adicionais;
- ▶ complementação pedagógica destinada a licenciados que desejassem ser supervisores, orientadores ou administradores.

Como consequência da implementação desta Lei temos a obrigatoriedade da escolaridade de 1º Grau, o que aumentou o número de escolas e é claro, o de professores regentes licenciados.

Desta forma, várias mudanças se dão na formação do professor:

- ▶ O Curso Normal torna-se uma habilitação profissional do ensino de 2º Grau.
- ▶ Multiplicam-se os cursos de 2º Grau com habilitação para o magistério.
- ▶ Licenciaturas curtas para professores habilitados para ministrar aulas da 5ª a 8ª séries.
- ▶ Os Cursos de Pedagogia formam professores para os cursos de formação de professores.

Todo este quadro se dá com uma demanda de formação maior mas com recursos compatíveis as necessidades anteriores a estas. Desta forma vemos uma grande crise salarial, obrigando os professores a fazerem dupla jornada, assim, a década de 70 é marcada pela queda da qualidade da escola pública, desvalorização do magistério e da formação aligeirada.

Dentro deste contexto, a formação em todos os níveis é atingida, inclusive a superior, onde também a demanda é aumentada obrigando as universidades e seus profissionais a atenderem as exigências legais.

Parece que os legisladores e gestores da educação não se importam com o destino dos formandos do curso de Pedagogia e, nos meados dos anos 70 vislumbramos, o então, ministro da Educação Nei Braga propor a extinção do Curso de Pedagogia causando novamente a mesma insegurança sentida a alguns anos atrás pelos educadores brasileiros.

A angústia e a incerteza aparecem nos depoimentos dos docentes:

“Novamente, vivemos a mesma aflição de quando éramos professoranda. Será que o curso que estou terminando vai perder sua validade?”.

(Valle, in Souza & Carino, 1999, pág. 57.)

Para felicidade daquele grupo, já molestado pelas incertezas, estas indicações não são homologadas pelo CFE.

Passada a aflição, encaramos um Brasil do final da década de setenta respirando um ar menos ditador com o início da abertura política marcada pela organização profissional. Nessa nova conjuntura a Educação apresenta sua nova face.

Temos neste período:

- ▶ Primeira greve de professores em São Paulo,
- ▶ Criados: CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CPB (Confederação dos Professores do Brasil), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), ANDE (Associação Nacional de Educação), FENASE (Federação Nacional dos Supervisores Educacionais), FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais).

Fervilham pensamentos de liberdade e esperança, vemos as lutas políticas dos anos 80 dando asas a imaginação dos que pensavam a Educação e dos que a praticavam em salas de aulas em todos os níveis. No calor dessas discussões surgem as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que duraram até 1991 com encontros anuais.

É neste contexto de rica liberdade, após longo tempo de ditadura militar, que em 1986 é criado o Curso de Pedagogia da UNIRIO, impregnado da ideologia democrática e de consciência política. Marcas que o diferenciam até hoje, 16 anos após sua criação.

Pensar em tais marcas, fazem-me lembrar de Alves 1995, p.16, quando diz que: “(...) *cada árvore é a revelação de um habitat.*”.

Na junção do pensamento sobre a qualidade da formação docente e dos novos rumos da Educação no Brasil, em 1983 o MEC organiza um encontro de educadores em Belo Horizonte com o nome de Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, que resultou em um texto, aprovado pela Assembléia, dando origem a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que discute especificamente a formação do Educador. A ANFOPE ganha expressão diante do Governo Federal mas, tal expressão não dá conta de aprovar o Projeto da LDB construída durante oito anos pelos educadores brasileiros, tomando seu lugar o Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro, tornando-se Lei 9.394, nova LDB.

Opiniões são delineadas em relação a ANFOPE, como a de Libâneo, 1998, p.32):

“No enfrentamento dos dilemas que ainda persistem, a ANFOPE precisa dar seguimento a questões inadiáveis em termos de políticas e diretrizes de formação de educadores, algumas já presentes em suas metas: 1) Reconhecimento da ampliação do conceito de práticas educativas e sua correspondência com uma diversidade de ações pedagógicas não restritas à escola, abrindo o campo de exercício profissional do pedagogo. 2) Revigoração da pesquisa no âmbito da ciência pedagógica, aproximando-a mais das necessidades de intervenção teórica e prática na formação de professores e de pedagogos não-docentes. 3) Reavaliação da organização formal da formação inicial de pedagogos e docentes tendo como critério as práticas pedagógicas reais e as necessidades de formação continuada. 4) Maior investimento na investigação da profissionalidade de professores especialistas, considerando as demandas educacionais da realidade contemporânea. 5) Reavaliação das possibilidades de consolidação da Faculdade ou Instituto ou Centro de Educação para a formação dos especialistas, dos cientistas da educação e dos docentes para o ensino fundamental e médio, em nível de graduação (em primeira instância), tendo como base as áreas do conhecimento pedagógico. 6) Total revisão das formas de articulação das Faculdades de Educação com as redes públicas de ensino, mediante esquemas de interligação entre formação inicial e formação continuada”.

E de Bertha de Borja Reis do Valle:

“(...) foram estabelecidos os princípios gerais que alicerçam até hoje a ANFOPE, entre eles a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores; a docência como base de identidade profissional de todo educador; a teoria e a prática “trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro”.

(Valle in Souza e Carino, 1999, p.56.)

Controvérsias giram em torno da discussão da formação do professor num âmbito intelectual elevado, o que é muito positivo dando a chance de analisarmos a questão diante de vários prismas, mas é inegável que opiniões díspares concorrem para o enfraquecimento da classe.

E no bojo dessas discussões, a UNIRIO comunga do pensamento da ANFOPE que coloca como base de identidade do Pedagogo a docência, habilitando assim seu graduado ao Magistério das Disciplinas Pedagógicas e das Séries Iniciais.

O fato é que, apesar dos oito anos de trabalho e vigilância de representantes do magistério e dos estudantes na tramitação do Projeto de Lei no Congresso Nacional não foi aprovada a LDB pensada pelos profissionais da Educação. Assim, o Projeto do Senador Darcy Ribeiro, em dezembro de 1996 tornou-se a nova LDB, acoplando alguns artigos feitos pela ANFOPE, mas a opinião dos que trabalham na educação não foi levada em conta como deveria.

Em nome da democracia, nos gabinetes do Governo vemos nossas vidas decididas. Resta saber que democracia é esta que despreza a opinião dos especialistas que estão envolvidos de forma tão simbiótica com o tema debatido. Apesar de abrir discussões envolvendo tais especialistas.

"É por isso que eu disse que um técnico de boca aberta é mais perigoso para a democracia que uma urna de boca fechada. Quando as urnas estão de boca fechada tudo fica claro. Não há lugar para equívocos. O arbítrio e a violência se apresentam sem qualquer pudor, no horror de sua nudez, obscenos... E todos ficam sabendo que mundo é este em que estão vivendo. Mas a coisa é muito diferente quando os técnicos abrem suas bocas. É aí que começam os equívocos. Tudo se recobre com uma tranquilizadora aura de saber e isenção, o que faz com que todos digam aliviados: Puxa, como é bom saber que as decisões estão sendo tomadas por quem tem competência. A gente até pode dormir melhor..."

(ALVES, 1993, p. 37)

Interessante é que após tantas transformações nas Leis que regem a Educação, mostradas acima, apesar da colocação da docência como identidade do Curso de Pedagogia, não percebemos preocupação em aumentar a carga horária das disciplinas que instrumentalizam o professor a construir o conhecimento de seus alunos, objeto principal do trabalho do educador numa escola, na prática docente. E o fato do professor de 1ª a 4ª série ter sua formação feita preferencialmente a nível superior, não implicaria num olhar mais direcionado ao domínio do conteúdo que lecionará nestas séries?

Minha esperança é que nas próximas páginas, analisando o Curso de Pedagogia da UNIRIO, possamos refletir sobre a maneira pela qual a aquisição do

conhecimento do Pedagogo, licenciado para trabalhar nas primeiras séries, vem sendo realizada. Esperamos que diferentemente do que ocorreu durante a discussão e promulgação da LDB, aqueles que trabalham com a formação de professores sejam tocados a utilizar as lentes dos alunos de Pedagogia e enxergar suas expectativas e necessidades enquanto docentes de 1ª a 4ª séries.

“(...) se não arriscarmos tudo na confiança de que a palavra tem um poder criador, resta-nos então uma única opção: o silêncio.(...) Não, o fato é que todos aqueles que ainda têm a ousadia de falar e escrever, acreditam, ainda que de forma tênue, que o seu falar faz uma diferença”.

(Alves, 1995. Pág.31.)

3 – AS GRADES QUE NOS PRENDIAM...

“...saber o que aconteceu e o que está acontecendo com os cursos de formação de professores do 1º grau, especialmente os das séries iniciais, permitirá então entender até que ponto esta formação vem sendo organicamente articulada...”

(Mello 1982, pp. 4 e 5)

Considero de vital importância a história, as concepções que embasam o antigo e o novo currículo do Curso de Pedagogia da UNIRIO.

Com base no artigo da professora Angela Maria Souza Martins – “UNIRIO: A busca da humanização na formação de educadores.” (Souza e Carino, 1999), descrevo os caminhos percorridos por esse currículo.

O Curso de Pedagogia da UNIRIO é jovem, criado em 1986 com duas habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau. Sendo que a segunda habilitação prepararia o professor para a docência com crianças jovens e adultos, seguindo a orientação do Encontro realizado em novembro de 1983, em Belo Horizonte, que deu origem à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a qual sugeria a formação do docente das séries iniciais em nível superior. Assim, a UNIRIO assumia a vanguarda, no Rio de Janeiro, com um Curso de Pedagogia que priorizava e prioriza a docência.

Infelizmente, estando a UNIRIO envolvida no processo de sucateamento das universidades públicas no Brasil, esta segunda habilitação não pôde ser efetivada pois o Governo Federal vetou a contratação de novos professores, e sem os que ministrariam as Metodologias de Ensino seria impossível tal habilitação.

Entretanto, oito anos após a sua criação, por meio da Portaria nº 1.810, de 27 de dezembro de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu o curso apenas com a primeira habilitação, “*mas avaliando as grandes possibilidades para a concretização da segunda*” (Martins, in. Souza e Carino, 1999, P. 147).

A averbação da segunda habilitação só foi possível a partir de 1997 quando o Departamento de Didática completou seu quadro de docentes para as Disciplinas de Metodologias Didáticas que passaram a ser oferecidas regularmente.

Estas disciplinas, que eram optativas para a habilitação no Magistério das Disciplinas Pedagógicas, constando do histórico escolar do aluno, à partir da Resolução

número 4 de 30 de março de 2000, dão direito à averbação da habilitação para o Magistério das Séries Iniciais.

Assim estruturou-se o Currículo do Curso de Pedagogia visando a formação para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, esta última em potencial, cuja grade curricular encontra-se no Anexo I.

A definição de quatro grandes áreas para classificação das disciplinas foram fruto de discussões com a Professora Lígia Marta Coimbra Coelho e minha orientadora Professora Mônica Mandarino, ambas do Departamento de Didática.

A classificação por áreas estará delimitada a seguir juntamente com o número de disciplinas que cada uma abarca como também as respectivas cargas horárias.⁴

➤ **FORMAÇÃO GERAL NÃO PEDAGÓGICA**

Terminologia e Redação em Língua Estrangeira Instrumental I – 60 h

Terminologia e Redação em Língua Estrangeira Instrumental II – 60 h

Filosofia Geral – 60 h

Sociologia Geral – 60 h

Técnicas de Estudo – 30 h

Epistemologia – 60 h

Ética I – 30 h

Ética II – 30 h

Metodologia da Comunicação - 45 h

Formação Histórica do Brasil I – 45 h

Formação Histórica do Brasil II – 45 h

* Realidade Urbana Brasileira – 30 h

* Educação Física I – 30 h

* Educação Física II – 30 h

Total de disciplinas 14, perfazendo um total de 525 horas obrigatórias

⁴ Disciplinas optativas.

➤ **FORMAÇÃO GERAL PEDAGÓGICA**

Psicologia da Educação – 60 h

Psicologia da Aprendizagem – 45 h

Psicologia do Desenvolvimento – 45 h

Problemas da Aprendizagem Infantil – 45 h

Bases Psicossociais da aprendizagem do Adulto – 45 h

Problemas da Aprendizagem do Adulto – 45 h

Bases Biológicas da Aprendizagem – 60 h

Bases Teóricas de Alfabetização – 45 h

História da Educação I – 30 h

História da Educação II – 30 h

* História da Ciência – 30 h

* História das Idéias Educacionais – 30 h

Filosofia da Educação - 45 h

Teorias Filosóficas: Análise do Fenômeno Educacional I - 60 h

Teorias Filosóficas: Análise do Fenômeno Educacional II – 60 h

Seminário Metodológico Filosófico da Educação I – 60 h

Seminário Metodológico Filosófico da Educação II – 60 h

Sociologia da Educação I – 60 h

Sociologia da Educação II – 60 h

Estatística Aplicada a Educação – 45 h

Dinâmica e Organização do Ensino de 1º e 2º Graus – 60 h

Princípios Gerais da Aprendizagem – 45 h

Didática – 45 h

Política Educacional – 45 h

Fundamentos da Educação Especial – 45 h

Avaliação Educacional – 45 h

* Saúde e Educação – 30 h

* Cultura Organizacional da Escola – 45 h

* Educação à Distância – 45 h

* Abordagens Especiais em Educação – 30 h

* Educação Ambiental – 30 h

Total de 31 disciplinas, perfazendo um total de 1.425 horas (1.185 obrigatórias).

➤ **METODOLOGIAS**

* Construção do Conhecimento em Matemática I – 30 h

* Construção do Conhecimento em Matemática II – 30 h

* Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa I – 30 h

* Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa II – 30 h

* Construção do Conhecimento em Ciências Físicas e Biológicas I – 30 h

* Construção do Conhecimento em Ciências Físicas e Biológicas II – 30 h

* Construção do Conhecimento em Ciências Sociais I – 30 h

* Construção do Conhecimento em Ciências Sociais II – 30 h

Materiais Didáticos Alternativos – 30 h

Construção do Conhecimento em Motricidade Humana – 30 h

Alfabetização Conteúdo e Forma - 90 h

Alfabetização de Jovens e Adultos – 60 h

Total de 12 disciplinas, perfazendo um total de 450 horas (390 obrigatórias)

➤ **PESQUISA E PRÁTICA**

Metodologia Científica – 60 h

Metodologia da Pesquisa Educacional – 60 h

Monografia – 60 h

Prática de Ensino I – 90 h

Prática de Ensino II – 90 h

Estágio Supervisionado I – 90 h

Estágio Supervisionado II – 45 h

Total de 7 disciplinas, perfazendo 495 h.

Vemos que neste Currículo 56 disciplinas são obrigatórias, para os alunos que desejarem as duas habilitações oferecidas e 11 disciplinas são optativas. Como eram necessárias 2.835 horas mínimas para a conclusão do Curso, e, deste total de horas, 2.595 são obrigatórias, os alunos deveriam completar as 240 horas restantes com disciplinas optativas, ou seja, cursando, pelo menos, 8 disciplinas optativas de 30h/a cada (dentre as 11 oferecidas)⁵. A carga horária máxima desta grade é de 2.985 horas e 64 disciplinas.

Vale a pena ressaltar que este currículo estava na Universidade num momento em que os professores que se aposentavam, não estavam sendo substituídos devido a proibição de contratações no Serviço Público Brasileiro.

Além do curso ser noturno e possuir uma carga horária excessiva, ainda enfrentamos a angústia de não ver várias disciplinas obrigatórias e optativas serem oferecidas porque o pequeno número de professores não davam conta de tantas disciplinas.

Enquanto isso os alunos, para completar suas horas mínimas, passavam como eu as férias estudando, quando as disciplinas eram oferecidas em curso de verão. Terminei meu curso em 9 períodos completando 2.940 horas, pois fazia todos os cursos de férias que eram oferecidos. Para obter formação para as Séries Iniciais precisei lançar mão da oportunidade dada pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) para que eu cursasse lá as disciplinas de Construção do Conhecimento em Ciências Sociais I e II que não foram oferecidas durante alguns semestres devido à aposentadoria do professor responsável por elas.

Mesmo que voltemos nosso olhar para o fato de que a principal habilitação do currículo em questão fosse Magistério das Disciplinas Pedagógicas, nos perguntamos se este professor estaria apto a trabalhar, em nível médio, com a formação de professores para as primeiras séries. Sendo assim, as Disciplinas de Construção do Conhecimento não deveriam ser uma das bases para sua prática propriamente dita? Se comparamos o total mínimo de 2.835 horas para a formação deste profissional com as 240 horas das disciplinas em questão vemos que apenas 8% do tempo são destinados às aulas das disciplinas de Construções do Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Físicas e Biológicas). É claro que estes 8% são irrisórios. Não esquecendo que

⁵ Disciplinas optativas para Magistério das Disciplinas Pedagógicas e obrigatórias para averbação da

nesta análise não consideramos o tipo de trabalho que é feito nestas disciplinas, como ainda discutiremos.

Parece-me que, apesar de boa vontade, boa formação e consciência política, as pessoas que formularam o currículo de Pedagogia da UNIRIO realmente careceram do parecer dos profissionais da área das Metodologias de Ensino, que por muito tempo não fizeram parte do seu Corpo Docente por conta de ordens do Governo Federal.

Apesar disto, o enfoque humano, político e humanístico do currículo desta Universidade é capaz de fazer com que os professores que optam por serem intelectuais pensadores da Educação possuam uma rica formação devido ao tempo destinado às disciplinas das áreas de Formação Geral Pedagógica, e ao grau de competência dos profissionais que formam o corpo docente da UNIRIO.

Por fazer parte de sua realidade intrínseca, o repensar e avaliar constantemente suas ações, a Escola de Educação volta-se para análise contemporânea das necessidades do Pedagogo e movidos pelas discussões em torno da nova LDB e da identidade do Curso de Pedagogia, em meados da década de 90, o corpo docente inicia a discussão visando a reformulação do currículo.

Segundo a professora Ângela Martins (*op. cit*) constata-se: “*expectativas dos docentes e discentes*”, além disso, “*a sua estrutura tornou-se pesada e não contemplava discussões importantes para a docência contemporânea.*”. O que já havia sido constatado pelos alunos deste Curso e fomentado nas discussões com os professores.

Somam-se a estes debates a oportunidade de contratação docente para viabilizar a habilitação de professores de 1^a a 4^a séries, selecionando profissionais capazes de ministrar as Disciplinas das Metodologias de Ensino, para as quais não haviam professores.

Neste contexto ficou mais fácil iniciar as discussões visando a mudança curricular, no começo de 1998, em reuniões de Colegiado da Escola de Educação, duas vezes por semana (*à tarde*), abria-se espaço para sentarem-se juntos os professores de todos os departamentos que trabalhavam na Escola de Educação, bem como os alunos representantes do Diretório Acadêmico de Pedagogia.

O fato do Curso de Pedagogia ser “*noturno com discentes que, quase em sua maioria, trabalhadores em tempo integral*”, enfraqueceu sobremaneira a participação dos alunos nas decisões sobre o novo currículo. No entanto, não se pode negar esta, é mais uma prova de prática do pensamento democrático visto na universidade em questão.

Começa-se a discussão pela definição do perfil do profissional que a UNIRIO queria formar para “*uma sociedade como a brasileira, desigual, mas com grande possibilidade de transformação*” (op. cit.,148.)

Fica definido que a base da formação do graduando seria a docência, princípios da ANFOPE já delineados no capítulo anterior, estendendo este conceito onde “*... a docência não se resumia à relação de ensino/aprendizagem (...), mas era um processo educativo complexo e criativo que fundamenta qualquer ação educativa.*”(op.cit.,148.)

O exercício da cidadania ativa é estabelecido como base desta formação, como também a capacidade de unir “*o racional, o emocional, o estético e o ético-político*”(op.cit.,149).

Além de ser:

“emunciador de sua própria palavra, questionando, analisando, contribuindo, intervindo e possibilitando a transformação da realidade educacional brasileira, atuando nos diferentes espaços socioculturais.”

(UNI-RIO, 1998)

Interessante ressaltar como ficamos misturados de forma homogênea com os momentos históricos pelos quais passamos. Digo isto por perceber que o *medo* de se ter um currículo com “*um ranço tecnicista*”(op.cit.,149), os docentes não conseguiram vislumbrar a importância da técnica, do método, do conteúdo, ao repensar o currículo, tão necessários à prática em sala de aula.

Confirmando nossa análise:

“Então decidimos que nossos alunos deveriam ter uma sólida formação geral no campo das Ciências Humanas e da Filosofia, pois consideramos este conjunto de conhecimentos imprescindível à formação do educador crítico.”

(op. Cit.,p.149)

E as Metodologias não seriam um instrumento imprescindível na formação crítica deste educador? Será que não é fundamental que o professor entre em sua turma

capaz de construir com seu aluno, por exemplo, a definição de adjetivo, de compreender o “vai um” do algoritmo da adição, de formar o conceito de vento e de como acontecem as estações do ano? Não é indispensável que o professor desenvolva competências para escolher a metodologia adequada para a construção de conhecimentos, criticar os conteúdos que vêm enlatados nos livros didáticos que as escolas o obrigam a utilizar?

Neste pensamento vejo-me como utópica e faço minhas as palavras de Santos (1995, p. 278) que ora utilizo:

“A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece lutar.”

Esta valorização da utopia é um dos marcos diferenciais da UNIRIO e, devo dizer que o seu despertar é particularmente sentido pelos seus alunos, o que pude constatar em minha experiência e na dos colegas graduandos do curso em questão.

Vários deles fizeram observações neste sentido quando respondiam ao questionário destinado a avaliar as Disciplinas das Construções do Conhecimento, que serão analisadas no capítulo 5 que trata os dados da pesquisa de campo.

Meu leitor deve perceber o ir e vir que faço, me colocando como uma espécie de *advogado do diabo* em relação a análise que, ora elogia, ora critica este currículo.

Tomo tal postura por acreditar nesta dialética como meio de transformação. Do ponto de vista dialético não faz qualquer sentido apontar um único foco, nem um único olhar. Não faria sentido também desconsiderarmos que esta análise é histórico-social e portanto interessam menos os personagens e mais os processos. É importante ainda ressaltar que, se discuto e critico o Curso de Pedagogia da UNIRIO, como ex-aluna da graduação e como atual aluna da pós-graduação o faço por acreditar nas pessoas, nos profissionais desta instituição.

3.1 – ESPERANÇAS, LUTAS E ... O POLIMENTO DA GRADE...

“E para que as estruturas se revelem é necessário que se lhes arranquem a crosta de pessoas que as cobrem, da mesma forma como se recupera uma peça arqueológica há muito

submersa, pela raspagem do limo e do lodo que sobre ela se depositaram.”

(Alves 1995, p. 21)

Um momento de grande expectativa que nós, alunos de Pedagogia da UNIRIO, passamos foi quando assistimos ao processo deste repensar do currículo de nosso curso. Reuniões, discussões oficiais e não oficiais, salas de aulas, corredores, tudo cheirava a mudança! Isto muito animava os discentes e docentes, montando um clima de esperança e expectativa em torno das novas diretrizes que influenciariam tão grandemente as nossas vidas profissionais.

Quatro habilitações se descortinavam diante de nós, futuros Pedagogos: *Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e Educação e Comunicação*. Sendo esta última possível somente com o término das primeiras. Para Martins (op. cit., p.151), esta exigência dá-se porque consideram que: *“Essa seqüência é exigida porque consideramos a docência a base de qualquer ação educativa.”*

A carga horária mínima do novo currículo é de 2.820 horas distribuídas em três núcleos:

➤ **Formação Geral** – Atividades acadêmicas/disciplinas obrigatórias de fundamentação teórica geral, disciplinas relacionadas à habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pesquisa e Prática Pedagógica. Os alunos deverão completar 1.950 horas neste núcleo.

➤ **Formação Específica** - composta por disciplinas/atividades obrigatórias das demais habilitações com um total mínimo de 300 horas da carga horária plena (Educação Infantil – 300 horas, Educação de Jovens e Adultos – 300 horas: Educação e Comunicação – 300 horas)

➤ **Formação Complementar** – com 240 horas, sendo composto pelas disciplinas/atividades acadêmicas optativas e também por disciplinas eletivas, à escolha do graduando.

Uma particularidade deste Currículo é que a atividade denominada Pesquisa e Prática Pedagógica, que objetiva o contato com a realidade educacional e a *práxis* pedagógica, passará grande parte do curso com a função de fazer a ponte entre teoria e prática, iniciando-se no segundo período indo até o sexto.

O que pode ser visto na Grade Curricular que norteia a Formação do Pedagogo na Universidade do Rio de Janeiro que encontra-se no Anexo II para o conhecimento e a análise do leitor.

Não é difícil notar que as mudanças ocorridas nesta grade não aumentaram a carga horária das Disciplinas voltadas para as Construções do Conhecimento, pelo contrário, ela foi comprimida e desmembrada, e justo agora quando a principal habilitação forma professores das séries iniciais, era mais que obrigação o aumento da carga horária destas disciplinas instrumentalizadoras.

A seguir, farei uma classificação em áreas usando a mesma forma de grupamento utilizada para a análise do currículo antigo para facilitar as comparações feitas e, melhor contabilizar a carga horária das disciplinas e poder traçar as prioridades que julga a UNIRIO na formação dos docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de ser uma habilitação com envolvimento muito atuais e instrumentalizadores, optei por não incluir a habilitação em Educação e Comunicação⁶ tendo em vista sua irrelevância para a análise que nos propomos fazer. Para maiores informações sobre a habilitação em questão vide Anexo II.

➤ **FORMAÇÃO GERAL NÃO PEDAGÓGICA**

Introdução a Filosofia – 60 h

Introdução a Sociologia – 60 h

Antropologia Cultural – 60 h

Ética – 30 h

Epistemologia – 60 h

Total de 5 disciplinas obrigatórias, perfazendo 270 h.

➤ **FORMAÇÃO GERAL PEDAGÓGICA**

Psicologia e Educação – 60 h

⁶ Das quatro habilitações do novo currículo, esta é a única obrigatória e compoendo um semestre a mais, no final do curso, para aqueles que desejarem obtê-la. Além disso, não podemos ainda avaliar se será realmente oferecida já que o novo currículo no 5º período de implantação e ainda não existem

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I – 60 h
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II – 30 h
Psicologia Social – 30 h
Psicopedagogia – 30 h
Política Educacional – 60 h
História das Instituições Escolares – 60 h
Educação e Filosofia – 60 h
Educação e Sociologia – 60 h
Educação Especial – 60 h
Educação e Economia – 30 h
Educação e Saúde – 30 h
Educação à Distância – 60 h
Educação e Trabalho – 60 h
Cultura e Educação Popular – 60 h
Didática – 60 h
Currículo – 60 h
Avaliação Educacional – 60 h
Estatística aplicada à educação – 60 h
Dinâmica e Organização Escolar – 60 h
Pensamento Educacional Brasileiro – 60 h
Economia Auto-gestionária – 30 h
Total de 22 disciplinas obrigatórias, perfazendo um total de 1.140 h.

➤ **METODOLOGIAS**

Educação Infantil – 60 h
Corpo e Movimento – 60 h
Pensamento e Linguagem – 60 h
Literatura na Educação Infantil – 30 h
Ciências Sociais na Educação Infantil – 30 h

sala/equipamentos/professores especializados e com número suficiente para a oferta de algumas disciplinas

Ciências Naturais na Educação Infantil – 30 h
 Matemática na Educação Infantil – 30 h
 Alfabetização de Jovens e Adultos – 60 h
 Arte e Educação - 60 h
 Ciências Sociais: Conteúdo e Forma – 60 h
 Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma – 60 h
 Ciências Naturais: Conteúdo e Forma – 60 h
 Matemática: Conteúdo e Forma – 60 h
 Alfabetização Conteúdo e Forma – 60 h
Total de 14 disciplinas obrigatórias, perfazendo 720 h.

➤ **PESQUISA E PRÁTICA**

Monografia I – 30 h
 Monografia II – 60 h
 Metodologia da Pesquisa – 60 h
 Pesquisa e Prática Pedagógica I – 30 h
 Pesquisa e Prática Pedagógica II – 60 h
 Pesquisa e Prática Pedagógica III – 60 h
 Pesquisa e Prática Pedagógica IV – 90 h
 Pesquisa e Prática Pedagógica V – 60 h
Total de 8 disciplinas obrigatórias, perfazendo 450 h.

Nesta grade curricular temos um total de 2.850 horas de disciplinas obrigatórias que devem ser complementadas por 240 horas de disciplinas optativas (8 disciplinas de 30 horas).

Assim, para a conclusão do curso (com as três habilitações ligadas à docência são necessárias 2.820 horas. Caso o aluno deseje obter a habilitação de Educação e Comunicação serão necessárias mais 360 horas, perfazendo uma carga total de 2.940 horas.

3.2 – COMPARANDO: PASSADO E PRESENTE

Para podermos comparar as duas grades curriculares, usando as categorias de classificação por nós estabelecida, precisamos unificar alguns parâmetros e análise.

Para construir o quadro a seguir consideramos, primeiramente, nos dois currículos, apenas as disciplinas obrigatórias para a obtenção da formação em docência das Séries Iniciais. Assim, no currículo antigo foram computadas todas as disciplinas obrigatórias dos quatro grupos incluindo aquelas que garantem tal docência (Construções do conhecimento).

No currículo novo, como já vínhamos trabalhando, também computamos separadamente as disciplinas optativas e não incluímos a carga horária da habilitação em Educação e comunicação.

	Currículo Antigo		Currículo Novo	
	Nº de discipl.	C. horária	Nº discipl.	C. horária
Formação Geral não Pedagógica	11	525h	5	270h
Formação Geral Pedagógica	24	1.185h	22	1.140h
Metodologia	10	390h	14	720h
Pesquisa e Prática	7	495h	8	450h
Sub-total	52	2.595h	49	2.580h
Optativas	8	240h	8	240h
Total exigido para conclusão	60	2.835h	57	2.820h

Comparativamente o currículo novo possui um número de disciplinas menor que o antigo (3 disciplinas a menos) e uma carga horária total menor (15 horas a menos). No entanto na área de Metodologia há um acréscimo significativo de 330 horas, e em Pesquisa e Prática há um decréscimo de 45 horas.

O enxugamento do currículo novo é notório para disciplinas das áreas de Formação Geral não Pedagógica (redução de 225h) e um pouco menor na Formação Geral Pedagógica (redução de 45h).

Concluimos que, o que antes tinha o enfoque mais geral, neste novo currículo, é apresentado, oferecendo as disciplinas de forma mais concentrada.

Quanto as disciplinas que vislumbram as Pesquisas e Práticas, são oferecidas a partir do segundo período se estendendo até o sexto, com vinculação entre o teórico e prático estendendo seu olhar por várias disciplinas teóricas. Assim, de uma maneira mais bem distribuída, Pesquisa e Prática, passaram a ser estudadas durante quase todos os períodos desvinculando um pouco da disciplina de Monografia o enfoque de Pesquisa.

O que digo sobre este desvínculo não quer dizer que Pesquisa não se vincule a Monografia, pelo contrário, uma tem tudo a ver com a outra. Faço a ressalva porque como estas disciplinas eram oferecidas no final do curso, o aluno que estava visando seu trabalho monográfico fazia suas pesquisas sempre em relação ao assunto escolhido, o lado negativo disto, a meu ver, é que tira a oportunidade de novos descobrimentos e novos rumos a interesses diferentes.

Desta forma, o pesquisar a prática cotidiana torna-se instrumento de aplicação e alimentação de teorias estudadas, o que coopera para o lapidar e despertar o professor pesquisador de sua própria prática.

O que precisa ser visto é se estas práticas estão sendo acompanhadas e apoiadas pelos seus respectivos professores ou se os graduandos estão sendo abandonados a sua própria sorte. Digo isto em relação a prática com cunho apenas observativo, pois esta foi minha realidade, nos limitávamos apenas a criticar os atos dos regentes sem nos envolver com a prática o suficiente para termos “*um gostinho*” do que seja realmente reger uma turma.

Fico a pensar em como os colegas que comigo saíram da Universidade estão a reger suas turmas. Será que um médico sai da universidade capacitado a fazer sua primeira cirurgia longe de seus mestres? Ou será que ele vai aprendendo usando seus próprios pacientes? E o engenheiro, é capaz de construir uma ponte quando sai da universidade ou suas primeiras pontes correm o risco de desabar?

Muitos podem achar que o paralelo é errôneo pois o professor não mata se fizer um trabalho deficitário. Diria eu que mata sim, “*mata a alma*” daqueles que são confiados a ele em tão tenra idade.

O que digo foi vivido por mim em casa com meu primeiro filho, e foi motivador para um trabalho de monografia no final de meu curso de Graduação (LAUKSAS, 1999).

No que tange o nosso enfoque principal, que são as Metodologias, temos dados bastantes curiosos. Na modificação curricular temos o aumento do número de disciplinas oferecidas, (4 a mais), e em relação a carga horária a diferença é ainda maior, no caso 330 horas.

Pensemos no seguinte: no currículo antigo, as habilitações eram, Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de 1ª a 4ª séries, metodologicamente falando, todas as disciplinas oferecidas com a finalidade de instrumentalizar este professor das séries iniciais eram 8 (oito) (Construção do Conhecimento em: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Ciências Naturais I e II) de 30 horas cada uma. Estas disciplinas foram concentradas em 4 (quatro) (Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma, Matemática: Conteúdo e Forma, Ciências Sociais: Conteúdo e Forma, Ciências Naturais: Conteúdo e Forma) de 60 horas cada, mantendo o total de 240 horas.

O aumento significativo de 390 horas para 720 horas no total, das disciplinas que classificamos como “Metodologias”, se deve à introdução de disciplinas novas, a saber: Educação Infantil, Corpo e Movimento, Pensamento e Linguagem, Literatura na Educação Infantil, Ciências Sociais na Educação Infantil, Ciências Naturais na Educação Infantil, Matemática na Educação Infantil e Arte e Educação.

As disciplinas de metodologias específicas voltadas para Educação Infantil são de 30 horas e vale pensar se, com 30 horas é possível dar conta de conteúdos tão necessários ao professor e ao educando, visto que o primeiro contato das crianças com os mesmos, são feitos através do professor da Educação Infantil. É claro que o nível de conhecimento deste graduando deve ser bem consistente já que, propor atividades que despertem a consciência crítica na mais tenra idade depende do grau de conhecimento que o professor tem do conteúdo que vai ensinar. Afinal de contas o papel da escola não é socializar este conhecimento?

Quanto a formação dos professores, acrescenta Mello 1982, p.4:

“É nestes que o professor recebe ou deixa de receber os conteúdos que supostamente o preparariam para o exercício profissional. Se ele está atuando precariamente é porque tais

conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas, a formação que está recebendo deve concorrer para isso, em algum lugar.”

As questões que levanto sobre a apropriação da construção do conhecimento pelo professor, dos conteúdos que fazem parte do currículo, são ainda de maior relevância na habilitação de Jovens e Adultos. Quando nossa turma de Educação de Jovens e Adultos observou algumas aulas, em escolas noturnas, constatou que os conteúdos ensinados eram retirados de livros para crianças, sem nenhum compromisso de adaptá-los ou construí-los.

É de estranhar que na habilitação para o Magistério das Séries Iniciais pela qual, desde a criação do curso de Pedagogia, a UNIRIO vem lutando para implementar, na reforma curricular não tenha estudado mais detalhadamente as necessidades desta habilitação e aproveitado para corrigir as distorções que aqui aponto.

Será que condensar disciplinas garante uma melhor qualidade? Com que objetivo pegam disciplinas optativas do antigo currículo, transformam-nas em obrigatórias, no novo currículo, e não aumentam sua carga horária? O que muda? Por que, para melhorar a qualidade no oferecimento das disciplinas de Práticas e Pesquisa, optaram por distribuí-las pelo Curso e no trato com as disciplinas de Conteúdo e Forma as concentraram sem mudança efetiva alguma?

A troca da nomenclatura aponta para um repensar dos conteúdos a serem trabalhados ou para uma máscara pós-moderna? E as ementas foram mudadas? E a prática, tem sido construtora das teorias que os próprios professores defendem e, concernente com as ementas? Pergunto ao meu leitor, esta mudança fez muita diferença? Claro que não! Será que a docência tomada como base na formação do Pedagogo está influenciando realmente o currículo da UNIRIO?

Indago aqui se as discussões que envolvem a formação do professor nas primeiras séries levam em consideração estigmas historicamente construídos em torno da profissão docente, como as considerações que encontramos em Midéias 1986, p.29:

“O outro aspecto a ser considerado sobre quem se interessa pelas Escolas de Magistério é que estes, em parte, são alunos despreparados intelectualmente, além de estarem esquecidos dos conteúdos básico de 1ª a 4ª séries. Estes alunos não tiveram desenvolvidas suas capacidades de reflexão ou questionamento, pois assimilam e reproduzem os conhecimentos sistematizados na sua forma original, principalmente se os conteúdos já estiverem “mastigados”.

Apresentam ainda uma apatia constante e uma falta de estímulo por questões políticas e culturais.”

Estas características não são típicas apenas de quem procura o magistério como profissão. Elas são conseqüência da falta de qualidade do processo de ensino-aprendizagem das escolas de 1º grau, pois os sobreviventes deste sistema de ensino precário e excludente, não puderam desenvolver as capacidades necessárias à sua profissionalização docente. Este fato torna ainda maior a responsabilidade dos cursos de formação de professores em todos os níveis.

Algumas das questões levantadas aqui serão analisadas mais profundamente a partir dos questionários respondidos pelos alunos que já cursaram as disciplinas de Construção do Conhecimento e que hoje conhecemos como Conteúdo e Forma (cap. 5).

No próximo capítulo buscamos o apoio de teóricos da Educação e, em especial das teorias da aprendizagem, para prosseguir com a discussão da importância das disciplinas da área de Metodologias Didáticas na formação do professor.

4 – DIVERSOS OLHARES: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DOCENTE

As pesquisas nas áreas de como o conhecimento se processa, da epistemologia do conhecimento e das ciências são de vital importância para sabermos como o conhecimento se constrói e o papel da instituição escolar nesta construção.

Afinal entendemos escola como: órgão mediador entre o conhecimento sistematizado e os indivíduos, onde desenvolvem-se mecanismos (metodologias) para que os indivíduos tenham acesso a estes conhecimentos, construindo-os para seu crescimento individual e coletivo. Dentro desta escola, o professor é o responsável por esta mediação que, pondo em prática estas metodologias, conduz o aluno a produzir conhecimentos necessários em sua formação.

Daí a imensa importância nesta preparação profissional, que deve vislumbrar a integração dos conteúdos e metodologias, aos quais o professor desenvolverá com seu aluno, de 1ª a 4ª séries, o tipo de conhecimento adequado à sua formação intelectual, política, cultural, afetiva e profissional (Mello, 1987).

A preparação profissional que os futuros professores das primeiras séries recebem induzem-se a reproduzir, com seus alunos, um conhecimento da realidade deformado.

“O método de conhecimento utilizado para reflexão, nas agências que formam o professor, confunde o imediato com a realidade, o que lhes confere o artificialismo...”

(Wachowich 1991, p.116)

Estes saberes são fundamentais na formação do professor, pois, caso contrário, corremos o risco de não levar em conto que:

“No processo de ensino e aprendizagem desse conhecimento formal, os processos intuitivos próprios do pensamento cotidiano desempenham um papel constitutivo essencial, assim como ocorre no processo de construção científica. Se forem deixados de lado corre-se o risco de transmitir, como vem sucedendo na escola atualmente, um conhecimento esclerosado e mecânico, muito distante do verdadeiro conhecimento.”

(Granell, in Rodrigo e Arnay 1997, p.23e24)

O fato da relevância destas teorias, deveria implicar na preocupação de pô-las em prática e não apenas nos discursos, como observei e observo em minha vida profissional e como aluna da graduação e da pós-graduação.

Para melhor entendimento das questões colocadas nesta análise sobre a importância do domínio que o professor deve ter de como o conhecimento se processa e de como algumas habilidades devem ser desenvolvidas de forma construtiva e não reprodutiva, abrimos este capítulo para, de forma sintética, apresentar alguns dos autores que se ocuparam em tratar destas questões.

4.1 – JEAN PIAGET (1896 – 1980)

Psicólogo suíço que ganhou renome mundial com seus estudos sobre os processos de construção do pensamento nas crianças.

Segundo Piaget, a criança passa por três períodos de desenvolvimento mental, classificadas como estágios e seguindo uma ordem etária, que pode variar de criança para criança.

Durante o estágio preparatório, dos 2 aos 7 anos, ela desenvolve certas habilidades, como a linguagem e o desenho.

No segundo estágio, dos 7 aos 11 anos, ela começa a pensar logicamente.

O período de operações formais estende-se dos 11 aos 15 anos, quando a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro.

O papel da ação é fundamental, pois a característica essencial do pensamento lógico é ser operatório, ou seja, prolongar a ação interiorizando-a.

Piaget 1988, p.14, desenvolve e explica que compreender é inventar:

“A visão otimista, bastante otimista mesmo, que nos forneceram nossas pesquisas sobre o desenvolvimento das noções de base que constituem ou deveriam constituir a infra-estrutura de todo o ensino científico elementar leva portanto a pensar que uma reforma de grande profundidade nesse ensino haveria de multiplicar as vocações de que está a carecer a sociedade atualmente.”

Interessante notar que o autor em questão fazia críticas ferrenhas a Escola Tradicional, isso no início do século XX, dizendo que este modelo de escola objetivava

mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e críticas (GADOTTI,1999, p. 156.). Eu, no início do século XXI, revendo seus textos, clamando por reforma de grande profundidade no ensino, entristeço-me ao encontrar-me, ainda, debatendo tais fatos acontecendo em uma Escola de Educação que, acomoda adultos, que acomodarão crianças aos conhecimentos.

Piaget 1988, p.15, continua:

“A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída, e não simplesmente transmitida.”

Desafiei-me a pesquisar alguns colegas que estavam prestes a se formar no Curso de Pedagogia em questão, e obtive o seguinte resultado:

Num grupo de 48 graduandos, com a disciplina de Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa I e II já cursada, apenas 2, que representam 0,4%, conseguiram criar situações problemas visando a reinvenção/reconstrução do que era SUBSTANTIVO.

Os outros 99,6 % deram-se conta de que não sabiam o suficiente sobre a aprendizagem ativa. Deste total, 62% propuseram-me abrir o livro didático, que certamente usariam e ditariam o conceito pronto, pelo menos nos primeiros anos de regência.

Os 48% restantes usaram como base o trabalho que já realizam em sala de aula e as orientações de seus coordenadores construindo situações de “recorte e cole palavras que são classificadas como substantivo” que não davam conta desta reinvenção.

Escolhi a disciplina de Língua Portuguesa por ser uma das disciplinas que os colegas mais tinham dificuldade em desenvolver esta construção, mas o mesmo ocorria com os Estudos Sociais, com a Matemática e com as Ciências Naturais, só que estas disciplinas apresentavam uma particularidade: os livros didáticos apresentam mais atividades ativas do que os de Língua Portuguesa, mais pobres nesta questão, obrigando assim o professor, um pensar com menos referências, para criar situações possibilitantes de construção do conhecimento.

“É evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e

para organizar, em demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas.”

(Piaget 1988, p.17)

E este teórico continua a tratar das prioridades dos nossos saberes e do tempo que levamos para construí-los historicamente. Lembramos que:

“Quando se pensa o número de séculos que foram necessários para que se chegasse à matemática denominada “moderna” e à física contemporânea, mesmo a macroscópica, seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza. No sentido inverso, entretanto, ainda é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança e do adolescente.”

(Piaget 1988, p.17)

Será que Piaget se referia a mestre-animador somente quando falava dos professores das séries iniciais? E os professores universitários responsáveis pela formação de outros professores, não deviam praticar a teoria para que não existisse um hiato entre as duas (teoria e prática)? Fujo de meu dever político e ideológico quando passo por cima destas questões por ser muito difícil colocá-las em prática? Crescer dói!

Fechando sua fala, o autor coloca expresso todo esse compromisso com o qual comungo:

“Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos só se pode beneficiar com a História das Ciências e assim pode ser expresso: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.”

(Piaget 1988, p.17)

4.2 – LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY (1896 - 1934)

“Educação implica para Vygotsky não apenas o desenvolvimento das potências individuais, mas a expressão

histórica e crescimento da cultura humana da qual o homem procede.”

(Bruner.apud. Freitas 1996, p.105)

Ganha muitos discípulos após a maior abertura política do Regime Socialista na União Soviética. Nasceu em Orsha, cidade da Bielo-Rússia.

Via a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com companheiros mais experientes, destacando o papel da linguagem neste processo. Acredita que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.

Nosso autor pensava na Pedagogia como campo de aplicação de disciplinas fundamentais constituídas de um paradoxo, principalmente no domínio da Psicologia.

Considerava:

“...que a maioria das experiências realizadas em situação escolar não levava em conta seus aspectos sócio-institucionais: os dados recolhidos eram analisados no quadro de uma Psicologia a-histórica e a-social e reinjetados no meio escolar. Vygotsky não via sentido nisso e enfatizava a escola como sendo o próprio lugar da Psicologia, porque nela é que se realizam sistemática e intencionalmente as construções da gênese das funções psíquicas superiores.”

(Freitas 1996, p.100).

Desta forma vemos que Vygotsky entendia a sala de aula como o verdadeiro laboratório de análises, aplicações e testes em relação ao aprendizado, pois esta instituição é grávida da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podia ser explicada, originalmente, através de sua história, situando-a em seu contexto original.

Este autor considera que o objetivo da Psicologia é melhorar e aperfeiçoar a educação real, enquanto *“essa constituía a premissa essencial de observação e o horizonte principal de tradução daquela.”* (Freitas 1996, p.100)

Em suas obras demonstra a preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as questões do desenvolvimento e da aprendizagem, da criatividade, do brinquedo, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da

linguagem e escrita e da educação de crianças excepcionais. Tendo como base a observação e experiências colhidas em situações educativas reais.

Uma contribuição fundamental às questões escolares consistiu na sua concepção de que as funções psíquicas do indivíduo constroem-se na medida em que são utilizadas, atreladas sempre ao legado da cultura.

Através das relações interpessoais é que a criança constrói sua função psíquica, através de um processo educativo intermediado por pessoas mais experientes⁷. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo compreendido como uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo desse ensino. Desta forma o desenvolvimento se produz no *“processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel.”* (Freitas 1996, p.101).

A aprendizagem escolar, para ele, nunca parte do zero, pois antes de ingressar na escola a criança vive várias experiências que devem ser levadas em conta no processo de ensino e que referem-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana.

A princípio a criança utiliza esses conceitos de forma inconsciente. Essa consciência só é atingida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos que se dão na escola.

Esses constituem:

“Um ato real e complexo do pensamento, que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário, isto é, o desenvolvimento de funções tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.”

(Freitas 1996, p.102)

Pergunto: “Como um professor que, em sua formação, nunca vislumbrou outra forma de ensino que não fosse por meio de treinamento será capaz de realizar tal educação? Não seria função do professor que ministra as Construções do Conhecimento ou Conteúdo e Forma, como são chamadas no novo currículo, dar-lhe informações sobre estas teorias e praticá-las em suas aulas?”

⁷ Entende-se por mais experientes crianças que já passaram pela etapa ensinada e já a superaram e pelos adultos que mediam este conhecimento.

A coisa fica mais grave ainda se levarmos em conta que, segundo o autor, a aprendizagem é uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento mental. Agindo-se de forma contrária, transmitindo um conceito sistemático, ensinam-se coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente: a relação com um objeto não será mediada por um conceito científico.

É através dos conhecimentos científicos que a criança transfere ao cotidiano que forma-se a consciência reflexiva. Em outras palavras, sem a construção dos conhecimentos científicos com suas devidas aplicações a consciência reflexiva que atuará na libertação do homem do pensamento de outrem não é possível. Esta colocação deve ser imprescindível para aqueles que pensam em formar para a cidadania.

Os processos de formação de conceitos espontâneos e dos científicos se relacionam e influenciam constantemente fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Desta forma, a criança, muitas vezes, não consegue solucionar situações problemas relacionadas com conceitos científicos por não tomar consciência deles. O desenvolvimento da capacidade de reconhecimento e solução de problemas envolvendo conceitos científicos são fruto do processo coletivo utilizado na sua aprendizagem, mediado geralmente pelo adulto – professor.

Neste caso o papel do professor é explicar, dar informações, questionar, corrigir, levar o aluno a demonstrar, até que consiga internalizar, demonstrando ações de independência.

Como fazer tais interferências se o professor não domina o conteúdo que vai “ensinar”? Acredito que seja impossível, a menos que ele se dê conta da defasagem que possui, da importância de seu papel na sociedade, mas, nossa consciência reflexiva está atrelada ao desenvolvimento dos conceitos científicos, se não os temos...

Se o conhecimento científico depende do espontâneo para se firmar e ser aplicado, o respeito pelos conhecimentos trazidos pelos alunos é de vital importância. Temos, como Escola de Educação respeitado estes conhecimentos trazidos pelos graduandos? Acredito que vale a pena as Escolas de Educação se preocuparem mais com estas considerações de nosso autor.

“Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é

descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem.”

(Vygotsky, 1987, p.93.)

Desta forma, entendemos que ambos os conceitos, embora com direções oposta, são processos intimamente relacionados.

Segundo este autor, as possibilidades de aprendizagem não estão relacionadas na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pelas crianças (como acreditava inicialmente Piaget). Seu pensamento sobre o desenvolvimento mental da criança não apenas retrospectivamente pelos processos que nela já amadureceram, mas prospectivamente pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial).

Assim deu-se a elaboração de seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que considera que todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino precisa estimular processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a se constituir base para novas aprendizagens. Agindo assim a escola centralizar-se-á nas potencialidades a serem desenvolvidas nos alunos, direcionando-os para aquilo que ainda não são capazes de fazer.

Vygotsky abre uma nova perspectiva para o repensar pedagógico e suas relações, redefinindo o papel da escola, do professor, dos alunos um em relação ao outro, da influência social e histórica.

O deitar lentes sobre este autor é tarefa que deveria fazer parte da práxis de todos os professores, inclusive e preferencialmente dos que fazem parte da formação dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Digo parte não somente das ementas mas que suas práticas nos levem a fazer, enquanto graduandos, um intertexto com Vygotsky.

“Esse pensador marxista que, numa visão de totalidade, integrou os conhecimentos de um pensamento dialético à princípios da Arte, Semiótica e Educação, construiu uma Psicologia que concebe o homem como um sujeito com um meio cultural mediado pela linguagem, parece que, em muitos aspectos, se adiantou ao seu próprio tempo e, mesmo, ao nosso.”

(Freitas 1996, p.116)

4.3 – PAULO FREIRE (1921- 1997)

Nasceu em Recife e é considerado um dos maiores educadores do século XX. Sua obra sustenta a concepção dialética em que o educador e o educando aprendem juntos numa relação dinâmica onde a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de aperfeiçoamento constante (GADOTTI, 1999, p. 253).

O processo educativo, para ele, é um ato político, não neutro, onde podem existir uma relação de domínio ou de libertação da pessoa humana. Sendo que esta última deveria ser o grande desejo do professor em todos os âmbitos.

Ter uma relação pedagógica onde o professor era depositante e um aluno depositário de seu conhecimento é classificada por Paulo Freire como sendo uma Educação Bancária, o que abominava.

A boa qualidade na formação docente era uma das grandes preocupações de Freire, pois acreditava que o educador deveria se comportar como um provocador de situações, um animador cultural onde todos devem aprender em comunhão, pois acreditava que ninguém ensinava nada a ninguém e que as pessoas não aprendiam sozinhas.

Vemos um emaranhar das teorias de Piaget e Vygotsky presentes no pensamento de Freire.

É na importância que dá a comunhão do construir (sócio-interacionismo) e ao projeto pedagógico diferenciado por cada escola, que vemos sua preocupação com o reconhecimento da importância que deve ser dada a cultura local. Nas palavras de Vygotsky, conceito espontâneo. Construindo assim o conceito que temos de escola cidadã.

Com esta visão de cidadania desenvolveu um método de alfabetização muito usado por ele e seus discípulos, que trabalhava com palavras geradoras que faziam parte da realidade dos alunos.

Segundo Gadotti 1999, p.254 e 255.

“Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores deste século. Sua principal obra, pedagogia do oprimido, foi até hoje traduzida em 18 línguas. Paulo Freire vem marcando o pensamento pedagógico deste século. Destacamos:

a) sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a

prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos;

- b) a categoria pedagógica da “conscientização”, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político.*

Neste legado que nos deixou temos o pensamento de libertação através da Educação, mas como posso libertar alguém se eu mesmo me encontro preso? O ato de libertar está em palavras ou em atitudes? E a importância da teoria alimentar a prática e vice e versa, tem sido exercitada no Curso de Pedagogia que hora nos detemos? Neutralidade política para Freire não existe, isso quer dizer que se não estamos libertando se estamos usando o repetir, memorizar, estamos dominando. O que fica mais grave quando nosso discurso é pela libertação.

Freire nos mostra a grande necessidade de formarmos professores capazes de transformarem os meio que vivem através de conscientização dos próprios mestres e consequentemente dos educandos. Cabe a nós, formadores de docentes em todos os níveis praticá-la e teorizá-la.

“Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade.”

(Freire, Simpósio Internacional para Alfabetização, em Persépolis, Irã, em setembro de 1975.)

4.4 – CÉLESTIN FREINET (1896 – 1966)

Nascido em Gars, vilarejo do sul da França, diferente dos outros teóricos já tratados, não terminou seus estudos nem mesmo na Escola Normal, mas seu legado ultrapassa as fronteiras da necessidade de primeiro conhecer teorias fazendo com que sua prática a construísse.

Tinha uma proposição para a realização de um trabalho real e cooperativo, pois ninguém avança sozinho, a cooperação é fundamental.

Ele propunha uma mudança da escola, que considerava teórica, desligada da vida. O prazer era constante em sua sala de aula assim como a aprendizagem ativa. O trabalho era o grande motor de sua pedagogia.

Freinet investigava a respeito da maneira de pensar da criança e como ela construía o conhecimento. Através da observação sabia onde intervir e como despertar a vontade de aprender nos alunos.

Acreditava que a aprendizagem se dá no meio experimental e a partir das práticas o educando passa por aumentar o nível destas experimentações partindo sempre do conhecimento já construído e que faz parte de sua realidade social.

Além da cooperação, a interação entre professor e aluno é essencial para a aprendizagem. Levar em conta o conhecimento que a criança trás é imprescindível também em Freinet. Muitos estudam sua teoria e acreditam que o simples fato de terem aulas passeio, cantinhos em sala de aula os fazem Freinetianos. Muito enganados estão, pois o ignorar de aspectos sociais e políticos estavam longe da temática adotada por Freinet.

A interação professor/aluno é de vital importância, não adianta deixar que os alunos estejam sozinhos a explorar uma mata. Isto não dá conta da relação pedagógica que deve existir, preche de reflexões conjuntas. O professor presente tem grande relevância nas questões que levanta, problematiza e interfere. Ele é indispensável.

A transformação também é tônica deste autor, já que acreditava que aproximando as crianças dos conhecimentos da comunidade elas podem transformá-las e, assim, modificar a sociedade em que vivem. Esse trabalho é de cidadania e de democratização do ensino.

Apontando para caminhos de livre escolhas, dentro de limites estabelecidos pelos professores, o aluno fica mais perto da pedagogia do êxito, defendida pelo autor em questão. O sucesso do aluno é atribuído a seu trabalho e apresentado aos colegas que devem respeitá-lo. A auto-estima é bem trabalhada desta forma.

Fala sobre invariantes pedagógicas que:

“... não variam seja qual for o povo que os aplica e consistem em testes para serem respondidos pelos professores de modo que estes possam ter um parâmetro

*para sua prática pedagógica, percebendo sua evolução ao longo do ano escolar.(...)*⁸

13ª invariante: As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro a frente dos bois.

14ª invariante: A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.(...)

17ª invariante: A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende os rumos de sua vida.

18ª invariante: A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.

19ª invariante: As notas e classificações constituem sempre um erro.(...)

21ª invariante: A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.(...)

27ª invariante: A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democráticos.(...)

29ª invariante: A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que possa evitá-la ou modificá-la.

30ª invariante: É preciso ter esperança otimista na vida.(...)

(Ferreira, 1989, p.50).

O bonito e sensível pensamento de Freinet deve fazer parte de nossas ações em sala de aula em todos os níveis. O que pude constatar através das entrevistas que confirmaram minhas vivências é uma ausência muito grande do professor como o condutor das aulas. Muitas vezes, o objetivo de tipo de aula se perde no passeio, na exposição, na intervenção pedagógica se resumem apenas em algumas informações técnicas de nomes difíceis, onde constatamos que mudam o estilo mas não a essência.

Sabemos que todos os professores pelos quais passamos em nossa formação pedagógica têm conhecimento das teorias que ora expomos e nos fundamentamos mas a questão continua. O que os alunos de Pedagogia da UNIRIO vislumbram são apenas bonitas teorias, onde a prática tradicional é o que temos contato na grande maioria das disciplinas das Construções do Conhecimento.

⁸ A numeração das invariantes foram escolhidas de acordo com a relevância que possuem para nosso assunto.

Ler texto em solidão, não poder tocar ou construir materiais de apoio didático, saber que ao entrar em sala teremos um professor sentado em roda para a discussão de textos que, a grande maioria, leu no metrô ou no ônibus. Não, isto não é construção!

Temos um Vygotsky mostrando tão bem o poder de diversificar as atividades em sala, de ter a aprendizagem ativa (PIAGET), como posso não vislumbrar tais práticas em minha formação pedagógica? Ter somente como exemplo pedagógico atividades tradicionais, tão criticadas pelos intelectuais da educação. Que paradoxo!

Estas invariantes dão um caráter muito, mais sério, ao que é relatado sobre o sistema tradicional pelo qual somos formados. Esta universalidade à ação pedagógica é como aquele que têm as leis físicas, colocando-a num pedestal científico agradável de se ler mas, impraticável pelos que não querem ter o trabalho que a mudança dá.

Percebemos que, mesmo quando Vygotsky trata estas questões de forma simples, suas afirmações são emaranhadas de tanta ciência quanto suas ações o foram e o *“tornaram estudado em várias partes do mundo, da pré-escola à universidade”*. (GADOTTI, 1999, p.179).

4.5 - DERMEVAL SAVIANI (1944)

Em suas obras, Saviani destaca a necessidade de se elaborar uma teoria educacional a partir da prática e de tal teoria ser capaz de servir de base para a construção de um sistema educacional.

Fala de métodos a serem realçados na prática educacional que são: lógico, científico, empírico-logístico, fenomenológica e dialética. Fala também das diferentes correntes pedagógicas: materialismo, naturalismo e sociologismo.

Encara o conteúdo como instrumento de trabalho do professor que possui o dever político de socializá-lo. Afinal, a escola é o único ambiente que muitos têm para entrar em contato com a cultura humana sistematizada.

Desta forma,

“importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua

função política. Dai ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política."

(SAVIANI, 1999, p.98)

Para Saviani, o ponto de partida do trabalho do professor seria a prática social, mas sem se esquecer que professor e aluno se encontram em um nível diferente de compreensão da prática social (conhecimento e experiência).

Este autor preocupa-se bastante com a identidade do pedagogo e da profissão causando polêmicas que foram já descritas e citadas neste trabalho.

Destaco de seu pensamento a importância que atribui ao conteúdo cientificamente elaborado e que deve ser de domínio do professor, correndo o risco deste profissional não cumprir seu papel social e político de socializá-lo. Portanto, cumprindo o que Paulo Freire chamaria de trabalhar contra a emancipação e a favor da opressão.

Sair de um Curso de Pedagogia sem ter condições de ensinar os conteúdos das Primeiras Séries é indesculpável. Se o processo não puder libertar então, apesar do discurso, os atos levam os graduandos a produzir uma educação em prol da burguesia. Coisa que tenho certeza não ser o objetivo de nenhuma instituição de formação de professores progressistas.

Gostaria muito de ressaltar que a maioria dos autores da área de Educação tem muito medo das palavras, o que podemos entender, já que na História de nosso país temos um período de Ditadura Militar que nos trazem lembranças ferozes.

Lembranças de um tempo onde, nos gabinetes militares, eram decididos os conteúdos escolares e suas abordagens. Tempo marcado pelo tecnicismo, com seus discursos e nomenclaturas classificatórias. De uma escola tradicional onde os professores travavam suas relações pedagógicas autoritariamente, espelhando o que ocorria politicamente no país, numa época não tão distante.

É deste tempo que temos os movimentos para libertação destes oprimidos pelo sistema, onde várias pessoas, inclusive professores se viram presas e até mesmo desapareceram. Neste contexto encaixamos Rubem Alves, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e muitos outros.

Faço tais colocações, porque apesar de ouvir nas falas dos intelectuais da Educação contemporâneos a preocupação com a qualidade dos cursos de formação do

professor, coisa que está até na moda, não percebe-se uma preocupação maior com os conteúdos ministrados nestes cursos, de forma a possibilitar sólida construção dos conhecimentos científicos que os professores terão a responsabilidade de socializar.

A meu ver, a pessoa de maior expressão, que se preocupa em publicar coisa concernentes a formação sólida em relação ao conteúdo é Libâneo, encarando o domínio deste conteúdo como obrigação política para a transformação, sem ter medo da palavra “conteúdo”.

É fácil rotular uma pessoa de “conteudista” quando se pensa em encaixá-la com as classificações e significações usadas nas décadas de 70 e início de 80. O difícil é rever o nosso entendimento sobre o papel do conteúdo no ensino. Mudar de opinião e ter a coragem de enfrentar rótulos pelo bem do Curso de Formação de Professores.

4.6 – OUTROS OLHARES...

A questão da Educação voltada para a cidadania, emancipação e libertação, tem sido foco de muitos trabalhos recentes. Inclusive, permeando a Lei de Diretrizes e Bases e o Processo de reestruturação dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Rio de Janeiro.

Segundo a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, durante um encontro nacional realizado em 1989, ficou definido que :

O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele:

- tem a docência como base da sua identidade profissional;
- domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre;
- é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (p.13)

Percebemos através de análise bibliográfica, de minha formação, prática e convívio com outros professores, que a formação de professores das primeiras séries, está muito distante dos anseios descritos acima. O que se observa é a continuação das características das antigas Escolas Normais tão discutidas e criticadas.

A falta da capacitação necessária desses docentes pode encontrar indicadores nos resultados evidenciados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos níveis de repetência e evasão escolar. Não consideramos que toda a precariedade do ensino fundamental se dá apenas devido a má formação dos professores das séries iniciais, mas comungo das idéias de Nozella, 1983, p.146 que afirma:

“...capacitação profissional, o ponto crítico a partir do qual imprime-se um caráter político docente para este professor. Porque o saber-fazer constitui uma das necessidades imediatas para a sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor de seu trabalho.”

Desta forma, compreendemos que a formação dos professores das primeiras séries é determinante da mediação, com qualidade, entre aluno e conhecimento sistematizado por meio da metodologia adequada no ambiente escolar.

Os conteúdos não são adequados à situação que encontram, tais professores, em seu cotidiano de trabalho.

Quanto a essa formação, acrescenta Mello, 1982, p. 4:

“É nestes que o professor recebe ou deixa de receber os conteúdos que supostamente o preparariam para o exercício profissional. Se ele está atuando precariamente é porque tais conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas, a formação que está recebendo deve concorrer para isso, em algum lugar.”

Admitindo a correlação entre a preparação profissional dos professores das séries iniciais e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas escolas de 1ª a 4ª série, concordamos que qualquer projeto que deseje interferir nesta realidade objetivando a melhoria da qualidade destas escolas deve, dedicar-se, inicialmente, às instâncias formadoras deste tipo de docência.

Assim, reafirmamos a relevância de estudos sobre a formação profissional para as séries iniciais.

Como nas palavras de Mello 1982, pp. 4 e 5:

“...saber o que acontece e o que está acontecendo com os cursos de formação de professores (...), especialmente os das séries iniciais, permitiria então entender até que ponto esta formação vem sendo organicamente articulada com as demandas reais das escolaridade básica que é hoje uma escolaridade de massa em várias regiões do país.”

5 - CRESCER DÓI...MAS VALE A PENA ...

"(...) Será possível manter-se livre de valores quando se enfrenta a morte? Ou neutro quando a vida está em jogo? Talvez a comunidade científica deva compreender que chegou o momento de se fazer algo como o juramento Hipócrates. Se quem lida com o corpo deve jurar lealdade à vida, por que não os outros cientistas? Afinal de contas a natureza inteira é uma extensão do nosso corpo."

(ALVES, 1993), p.42)

Escrever sobre este tema fez-me lembrar do tempo em que minha filha era menor e acordava-me à noite para reclamar: "*Mãe, minhas pernas estão doendo!*". Como toda mãe consultei seu pediatra e soube que era a dor do crescimento.

Realmente, crescer dói! Sinto que cresci quando tive a coragem de usar o poder de reflexão obtido com os caminhos teóricos de minha formação na UNIRIO para criticar, justamente esta formação.

Coração dividido entre o reconhecimento e o desvelar das feridas, fizeram-me mudar de objeto várias vezes. Afinal, os anos e os profissionais que conheci nesta universidade fazem parte da minha história de vida. História esta que pretendo gravar a fogo para que não seja consumida pelo tempo...

Professores mais comprometidos que os que encontrei, afirmo, é impossível (claro que como toda, regra há exceção). Pessoas capazes de ouvir, falar, ajudar... Coisa que não esperava de um professor universitário, já que temos notícias (e várias!) de professores que não sabem nem o nome de seus alunos.

Sim, característica humanística, é isso que temos na UNIRIO. Ouso apossar-me das palavras da professora Ângela Maria Souza Martins quando diz dever haver a união do "*(...) racional, emocional, estético e o ético-político*".

Seu objetivo explicita bem onde querem chegar:

"Pretendemos que a Pesquisa e Prática Pedagógica estabeleça uma relação entre o cotidiano pedagógico e a reflexão teórica, incitando alunos à problematização da prática educativa, fazendo-os buscar novas metodologias, novos caminhos teóricos, novas formas de estabelecer a relação pedagógica".

(Martins, in Souza & Carino, 1999, pág.154,155.)

Aposso-me do respaldo deste objetivo ter sido atendido em minha formação fazendo, nas páginas seguintes, uma análise do produto desta formação no que tange as disciplinas de Construção do Conhecimento.

Apontando para a necessidade de se encarar formação do Pedagogo, com habilitação nas primeiras séries, como um ato político. Compromisso ético de participar da formação do professor responsável por pequenos corpos, cabeças e almas cursando os primeiros anos escolares.

Acreditando nas reflexões feitas por este corpo docente, na sua coerência e compromisso que decididamente encaro meu objeto de pesquisa como agente capaz de, nas palavras de Rubem Alves: *“exorcizar os maus espíritos”*, fundar novos mundos, e quem sabe, um novo ajuste ao Currículo de Pedagogia da UNIRIO.

5.1 – DANDO VOZ A PESQUISA DE CAMPO

“Havia, pois, necessidade de decifrar as queixas e acusações dos alunos: nem minimizá-las nem torná-las ao pé da letra, mas tentar compreender a que dificuldades elas correspondem.”

(SNYDERS, 1996, p.16)

Para confirmar ou refutar minhas hipóteses, já embasadas teoricamente, realizei uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário (Anexo III), a uma amostra de 45 (quarenta e cinco) graduandos em Pedagogia da UNIRIO dos últimos períodos (7º e 8º). O questionário foi distribuído para os 45 alunos, onde eles deveriam pontuar as disciplinas que já houvessem cursado, por isso na tabulação, percebe-se uma variação do total de pesquisados por área do conhecimento.

O questionário continha 23 (vinte e três) perguntas fechadas, e o aluno manteve-se anônimo. O aluno deveria atribuir valores numéricos às disciplinas da seguintes forma: 5 – ótimo, 4 – bom, 3 – regular, 2 – insuficiente e 1 – não observado.

Os resultados destas colunas foram somados e a partir deles foi feito o cálculo da porcentagem. Desta forma, poderíamos ter uma análise quantitativa mais completa e equânime.

Os dados foram tabulados, por disciplina e constam do Anexo IV. No entanto, para facilitar a análise subdividimos as questões em 4 grupos por afinidade.

*Questões relacionadas aos conteúdos específicos
das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental*

Questão	LP	Mat	CFB	CS
1	68	85	55	58
4	62	78	58	58
8	64	75	62	60
10	71	87	55	42
13	80	74	59	74
14	60	65	48	48
15	72	75	65	59
21	68	78	60	54
Total	545	617	462	453

Neste grupo de questões, constam perguntas onde os alunos avaliaram sua aprendizagem/reconstrução dos conteúdos que irão lecionar. Os dados demonstram que esta preocupação com os conteúdos é decrescente na seguintes ordem: Mat > LP > CFB > CS.

Gostaria de ressaltar que percebe-se nos momentos de conversas informais que as professoras ministrantes das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são as que mais se preocupam com a questão da qualidade do conteúdo.

*Questões relacionadas à metodologia de ensino
das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental*

Questão	LP	Mat	CFB	CS
2	62	77	50	50
6	60	78	54	45
9	68	91	63	47
12	67	85	61	36
Total	257	331	228	178

Neste grupo ficaram as questões que julgamos avaliar a aprendizagem das técnicas e métodos de ensino associadas a cada uma das áreas para atuação do professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Aqui a classificação final é semelhante: Mat > LP > CFB > CS.

Sentimos uma sensível diferença entre as pontuações alcançadas em Matemática, onde a menor pontuação é 77% de aprovação, vindo a disciplina segunda colocada, com sua maior nota sendo 68% de aprovação. Isto denota que o trabalho destinado a metodologia é feito de forma satisfatória e eficiente no caso da Matemática.

Questões relacionadas à capacidade de aplicação de conteúdo e forma das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental

Questão	LP	Mat	CFB	CS
3	54	78	57	44
7	58	75	58	50
11	68	75	63	50
16	71	75	61	55
20	70	73	61	56
Total	141	376	300	255

Observando agora a avaliação dos alunos nas questões que tratavam mais da segurança dada ao formando em aplicar (selecionar) cada uma das disciplinas a situação se altera. Podemos ver que em ordem decrescente, a Língua Portuguesa passa de segunda para última colocada no nível de aprovação, ficando assim a classificação: Mat > CFB > CS > LP.

É importante considerar que, apesar da preocupação com conteúdo, metodologia e prática docente, vemos uma carência aplicativa na área da Língua Portuguesa.

Questões relacionadas à prática docente dos professores das disciplinas de Construção do Conhecimento

Questão	LP	Mat	CFB	CS
17	76	79	62	72
18	78	78	62	56
19	66	72	54	61
Total	220	229	178	189

Estas questões tratam de algumas das estratégias pedagógicas dos docentes do curso de pedagogia em relação aos alunos, futuros professores. Neste quadro percebemos que, comparativamente, estas questões obtiveram a maior porcentagem de

satisfação, mostrando que, apesar da necessidade de apararmos arestas, aqui se encontra, em sua maioria, o maior grau de satisfação do aluno de Pedagogia da UNIRIO.

Temos a seguinte seqüência classificatória: Mat > LP > CS > CFB.

Estas análises nos serviram para melhor compreender como os alunos de Pedagogia da UNIRIO avaliam as práticas pedagógicas (Anexo IV).

Outro fato a notar e que, através dos indicativos que tivemos no decorrer do trabalho até aqui exposto, podemos perceber que, com exceção da disciplina de Matemática (a mais bem pontuada em todos os âmbitos), nenhuma outra vislumbrou os conteúdos em si, os materiais concretos e as teorias do desenvolvimento infantil e da cognição. Coisa que apontamos como de necessidade básica na formação dos professores das primeiras séries.

Após esta análise mais detalhada dos resultados, grupando-os por áreas afins, tivemos a necessidade, para ter um âmbito geral de análise, de construirmos um gráfico dos resultados obtidos que consta do Anexo V.

Percebemos nele muitas variações de opiniões em Ciências Sociais (36% para o item 12 a 74% para o item 13), o que acreditamos ter sido influenciado pela troca de professores, além de muitos alunos não terem cursado esta disciplina com o mesmo professor, portanto temos uma diferença de estratégias, metodologias, relacionamento pedagógico bem diferentes.⁹

A disciplina que apresenta maior concordância entre os alunos é Construção do Conhecimento de Ciências Físicas e Biológicas, o intervalo de variação das notas atribuídas é menor. A questão 14 teve a pontuação mais baixa, 48%, e o item de pontuação mais alto (65%), ocorreu na questão 15.¹⁰

Matemática e Português tiveram a mesma diferença de variação entre a nota máxima e mínima, sendo que, em Matemática numa escala mais alta.

Observando as notas máximas, pode-se ordenar as disciplinas, da pior para melhor avaliada na seguinte ordem: Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Sociais, Português e Matemática.

⁹ Questão 12 – Participou de atividades lúdicas?

Questão 13 – O contexto histórico, político, social fez parte do desenvolvimento teórico da disciplina?

¹⁰ Questão 14 – Conhece o conteúdo mínimo de cada série dos parâmetros do MEC?

Questão 15 – Domina o conteúdo que vai “ensinar”?

No entanto, observando as notas mínimas a ordem passa a ser: Ciências Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Português e Matemática.

Espero que tais resultados sirvam para refletir sobre as questões que precisam ser melhoradas. Fazendo assim que as vozes anônimas de futuros professores soem nas consciências daqueles que são responsáveis diretos pela sua formação.

6 – FINALMENTE, DETALHES DE UMA UTOPIA...

"(...) se não arriscamos tudo na confiança que a palavra tem um poder criador, resta-nos então uma única opção: o silêncio."

(ALVES 1995, p.31)

Ao longo deste trabalho nos detemos em analisar algumas questões relacionadas as Disciplinas de Construção do Conhecimento indispensáveis a formação do docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, habilitação dada pela UNIRIO, na qual me insiro.

Analizamos questionários com avaliação destas disciplinas, organizados com perguntas grupadas quanto conteúdo, metodologia, aplicação e relação docente.

Várias considerações poderemos tirar desta análises, as quais se seguem de forma geral.

Confirmamos por meio dos dados coletados para a pesquisa nesta Escola de Educação, no Curso de Pedagogia da UNIRIO, que teoria e prática foram trabalhadas desconectadas. Os momentos de prática educacional nunca se encontraram com as aulas de Construção do Conhecimento, que é onde o futuros professores deveriam vislumbrá-la com maior objetividade, já que são estas disciplinas que o instrumentalizam para trabalhar em sala de aula.

Encontramos, portanto, dupla fragmentação: dentro do próprio âmbito da teoria (onde a interdisciplinaridade não existe entre as disciplinas teóricas) e entre a teoria e a prática.

Neste momento, podemos desenvolver nossa conclusão em dois pilares: por um lado, os dados procedentes da realidade concreta extraída por meio da pesquisa de campo; e, por outro, o referencial teórico adotado como norteador dos princípios que temos quanto à produção, construção e reconstrução do conhecimento.

Para tal análise temos nossos pés fundamentados no seguinte:

"No processo analítico, o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com categorias, mas não as define de antemão em termos de conduta ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assumem o processo de que se estuda, a fim de

interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto.”

(Ezpeleta e Rockwell 1989, p.51).

Dispondo dos dados coletados e das análises dos processos pelos quais se dão a forma de tratar estas disciplinas concluímos: há uma preocupação demasiada com ideologias e políticas em detrimento da prática e conteúdos concernentes a instrumentalização do professor das séries iniciais.

O currículo analisado tem caráter etapista, quer dizer, primeiro vislumbra as teorias e depois a prática, que se dá em disciplinas separadas das Construções, o que seria, a meu ver, a maneira de fazer o movimento de teorizar a própria prática e praticar a teoria, num movimento dialético entre as duas, que devem ser tão unidas que não seja possível determinar onde uma começa e onde acaba a outra, diria de forma rizomática em seu construir.

Como é sugerido em Freitas 1991, p.4:

“Estes antagonismos também determinam por orientar a própria concepção de conhecimento, no presente momento histórico. Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja freqüentemente separada da prática. Não é sem razão, também, que se conceba que primeiro devemos dominar a teoria para, depois, aplicá-la em uma dada realidade. Se a escola pode, dentro de certos limites, reformular o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por outro lado, incorporou a divisão entre teoria e prática de forma bastante marcante na sua organização curricular.”

Tal dicotomia pode ser percebida claramente no Curso de Formação de Professores da UNIRIO quando nos detemos nas avaliações sobre as metodologias e aplicações através do questionário respondido.

Costa (1988, p.59) nos diz como superar esta situação dicotômica:

“O ponto de partida para tal superação da noção dicotômica de teoria e prática é reconhecer a sua unidade. Teoria e prática, embora com características diferenciadas, constituem uma unidade indissolúvel. Não existe oposição absoluta entre teoria e prática, o que há são diferenças que não separam e sim ressaltam esta unidade. A teoria e prática

se fundem mutuamente como se uma não pudesse existir sem a outra.”

Ao nos determos na visualização do processo de ensino de cada disciplina analisada, percebemos a existência de quatro aspectos que retratam a relação entre conteúdo e metodologia e a realidade escolar concreta:

- Os conteúdos das disciplinas são inadequados à realidade escolar concreta;
- Pragmatismo dos conteúdos;
- Não-integração entre os conteúdos das disciplinas teóricas e práticas;
- Utilização de metodologias desestimulantes, não possibilitando o desenvolvimento de habilidades específicas ao exercício docente como criatividade e criticidade dos conteúdos das séries nas quais ministrará aulas, que nem dá conta de conhecer.

Os conteúdos extraídos literalmente dos textos, conduziram os alunos a assimilação e reprodução de conhecimentos sistematizados que não representavam o cotidiano das escolas que vislumbram as séries iniciais e não permitem a apropriação dos mesmos, mas apenas sua reprodução:

Ao discutir tal questão, Mello 1987, p.21, acrescenta:

“A violência simbólica na transmissão desse conhecimento se deve ao fato que, uma vez violentamente expropriado e privatizado, ele não será desenvolvido enquanto tal, mas selecionando e distorcido de muitas formas, Neste sentido a escola é de fato a instância que a classe dominante encontra para realizar essa devolução sob seu controle e de forma que mais convém aos seus interesses.”

A desarticulação que assistimos na formação dos futuros professores, que não vislumbram os conteúdos das séries iniciais, exceto em Matemática, e não possuem uma prática realmente efetiva na construção deste conhecimento com crianças, mostramos a ausência do espaço para desenvolver o processo de ação-reflexão-ação, transferindo para o aluno de pedagogia a responsabilidade da articulação do cotidiano escolar com o trabalho docente, adiando esta análise contextual para o próprio momento da prática docente, obrigando-o a refletir sobre sua prática somente quando estiver em sala de aula como regente.

Entretanto, sem tal vivência, o ex-aluno de Pedagogia e professor das séries iniciais em exercício sentir-se-á inseguro e incapaz de executar essa análise contextual. Conseqüentemente, reproduzirá a mesma prática docente inadequada, precária e deficiente que predominou durante o processo de sua formação.

Abaixo, cito um comentário de um aluno do 8º período:

“Que fossem passadas as aulas de maneira que possamos entender e trabalhar com crianças, pois só nos dão apostilas e tiramos xerox sem aplicarmos ou compreendermos direito o que elas dizem.”

Percebe-se que várias coisas precisariam ser mudadas no Curso de Pedagogia da UNIRIO. Mas perceber também a boa vontade que encontramos no seu corpo docente em aceitar críticas e sugestões. Pessoas comprometidas que sei, desconhecem estes dados e avaliações e que, ao tomarem contato com a realidade pesquisada farão o exercício conjunto da democracia e, sentar-se-ão em seus departamentos e discutirão saídas se não para todas, mas para a grande maioria do que foi relatado neste trabalho de pesquisa pois, os conteúdos que clamamos são aqueles que, instrumentalizam o professor, possibilitando-o apropriar-se de conhecimentos sociais e historicamente construídos por alunos/cidadãos de todas as camadas sociais.

Nas palavras de Libâneo 1999, p.81:

“Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.(...) Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração que vivem.”

Professores inexperientes, mas aptos a trabalharem em prol de uma formação crítica, seguros em relação ao conteúdo que vão “ensinar” e sensíveis a relevância que o emocional possui na formação da criança e do aluno de um modo geral, enfim, com condições efetivas de assumir seu compromisso político de ajuda na libertação de mentes.

Como todo bom “conteudista”, fechamos nossas considerações com algumas regras. Não sei se aprovadas, quero crer nas respostas que terei daqueles futuros leitores, que como toda boa dona de casa, testa e aprova as receitas que mantém em seus cadernos, e como todo bom professor reflexivo, analisa e emite opiniões.

Aí estão *Os dez mandamentos para professores*:

1. *Tenha interesse por sua matéria.*
2. *Conheça sua matéria.*
3. *Procure ler o semblante dos seus alunos: procure suas expectativas e suas dificuldades; ponha-se no lugar deles.*
4. *Compreenda que a melhor maneira de aprender alguma coisa é descobri-la você mesmo.*
5. *Dê aos seus alunos não apenas informação, mas know-how, atitudes mentais, o hábito de trabalho metódico.*
6. *Faça-os aprender a dar palpites.*
7. *Faça-os aprender a demonstrar.*
8. *Busque, no problema que está abordando, aspectos que possam ser úteis nos problemas que virão – procure descobrir o modelo geral que está por trás das presente situação concreta.*
9. *Não desvende o segredo de uma vez – deixe os alunos darem palpites antes – deixe-os descobrir por si próprios, na medida do possível.*
10. *Sugira; não os faça engolir à força.*

(Pólya, in Revista do Professor de Matemática 1987, p. 3 e 4)

Tradicional? Conteudista? Disposta estou em discutir tais classificações com lentes, não de ditadura, mas de pessoas que necessitam de tais conteúdos para se firmarem como cidadãos, a saber, os alunos que teremos.

É preocupante constatar que as séries iniciais do ensino fundamental estão sendo conduzidas por professores precariamente preparados. Se considerarmos que as primeiras séries são responsáveis, em boa parte, pela definição do futuro do aluno, vamos verificar que, é lá exatamente onde os profissionais deveriam estar melhor preparados.

Gostaria de afirmar, neste momento, que não consideramos esgotadas as respostas possíveis as questões propostas por este trabalho. A realidade do Curso de Pedagogia da UNIRIO merece mais questionamentos e pesquisas que observem, analisem e proponham alternativas, acenando num horizonte em que o ideal e o real possam se encontrar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANFOPE. **III Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (documento final)**, Brasília, DF, 1999. (*mimeo*).
- ANFOPE. **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para educação** Encontro Nacional de Belo Horizonte (documento final), Belo Horizonte, MG, 1983 (*mimeo*).
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **A dissociação entre teoria e prática na formação do futuro professor: Examinando seu significado**. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, v.17 (83/84), jul./out. 1988.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Simpósio Internacional para a Alfabetização**. Persépolis, Irã 1975.
- FREITAS, Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo, Ática, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos. **A organização do trabalho pedagógica**, documento apresentado no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, Novo Amburgo, agosto 1991.
- FERREIRA, M. G. **Psicologia educacional. Análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir, **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1999.
- LAUKSAS, Eulália Cristina de Mendonça. **Por uma escola prazerosa: história de quem clama por felicidade**. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Escola de Educação, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó *et alli*. **As atuais condições de formação do professor de 1º grau**, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (45), maio/1983.

_____. *et alli*. **As atuais condições de formação do professor de 1º grau: Algumas reflexões e hipóteses de investigação**, *Em aberto*, Brasília, 1 (8): 1-11, ago. 1982.

_____. *et alli*. **Magistério do 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político**, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

MIDÉIA, Vera Lúcia Libaldi. **Uma proposta de metodologia de trabalho no curso de habilitação para o magistério**. *Escola Normal, hoje?*, São Paulo, Cenafor, 1986

NOZELLA, Paolo. **O compromisso político como horizonte da competência técnica**, *Educação & Sociedade*, Cortez-Cedes, nº 14, maio 1983.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.

PÓLYA, George, **Dez mandamentos para professores**. *Revista do Professor de Matemática*, São Paulo, nº 10, 1º semestre de 1987.

SANTOS, Boaventura S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Lisboa, Portugal: Afrontamento, 1995.

SAVIANU, Dermeval. **Escola e democracia: teorias das educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. - 32.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Donaldo Bello & CARINO, Jonaedson (orgs.). **Pedagogo ou Professor? O processo de Reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Quartet, 1999.

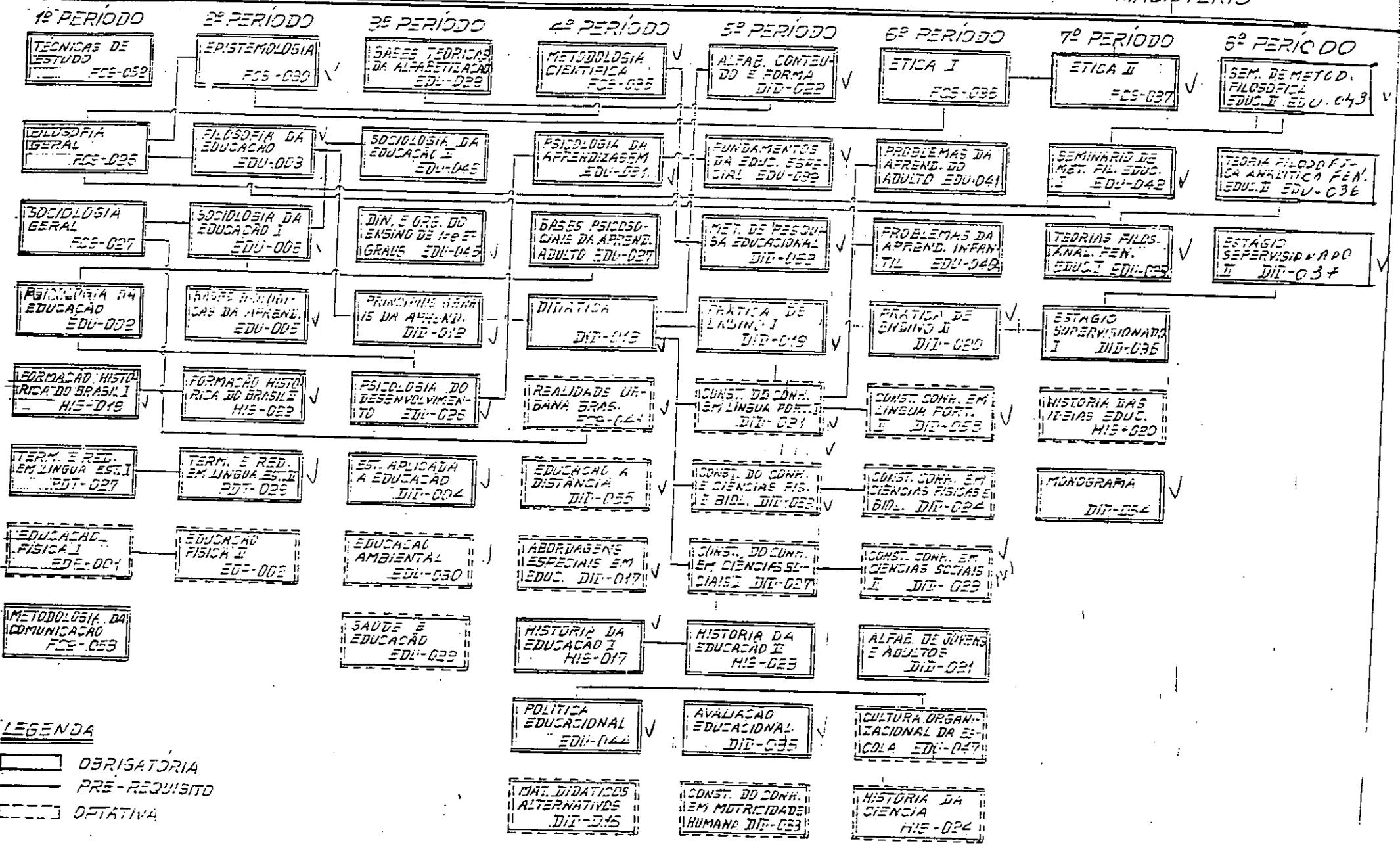
UNI-RIO. **Documento da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ, 1998 (*mimeo*).

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, Papyrus, 1991.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
UNI - RIO

GRADE CURRICULAR - PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO MASTÉRIO



LEGENDA
 [] OBRIGATORIA
 [] PRE-REQUISITO
 [] OPTATIVA

ANEXO II a

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Introdução à Filosofia 60 h	Educação e Filosofia 60 h	Pensamento Educ. Brasil. 60 h	Epistemologia 60 h	Alfabetização: Conteúdo e forma 60 h	Arte e Educação 60 h	Monografia II 60 h	Leitura e Produção da Imagem 60 h
Introdução à Sociologia 60 h	Educação e Sociologia 60 h	Didática 60 h	Avaliação Educacional 60 h	<i>Ciências Nat.: conteúdo e forma</i> 60 h	Monografia I 30 h	Cultura e Educ. Popular 60 h	Gestão Pedagógica 60 h
					Literatura na Ed. Infantil 30 h		
Psicologia e Educação 60 h	Psic. do Des. e da Aprendiz. I 60 h	Currículo 60 h	<i>Ciências Sociais : conteúdo e forma</i> 60 h	Metodologia da Pesquisa 60 h	Ciências Soc. na Ed. Infantil 30h	Alfabetização de Jovens e Adultos 60 h	Informática Educativa 90h
					<i>Ciências Nat. na Ed. Infantil</i> 30h		
Hist. das Inst. Escolares 60 h	Dinâmica e Org. Escolar 60 h	Estatística aplicada à Educação 60 h	<i>Lingua Port.: conteúdo e forma</i> 60 h	<i>Matemática : conteúdo e forma</i> 60 h	Matemática na Ed. Infantil 30h	Educação a Distância 60h	Gestão Educ. 30 h
					Psicopedagogia 30h		
Antropologia Cultural 60 h	Educação Especial 60 h	Psic. do Des. e da Aprendiz. II 30 h	Educação Infantil 60 h	<i>Pensamento Linguagem</i> 60 h	<i>Educação e Trabalho</i> 60 h	Psicologia Social 30 h	Educação Extra-Escolar 30 h
		Ética 30 h				Economia Auto-gestionária 30h	Ciência da Comunic. 30 h
Política Educacional 60 h	Educação e Economia Política 30 h	OPTATIVA 30h	Corpo e Movimento 60h	OPTATIVA 30h	OPTATIVA 30h	OPTATIVA 30h	OPTATIVA 30h
	Educação e Saúde 30 h	OPTATIVA 30h		OPTATIVA 30h	OPTATIVA 30h	OPTATIVA 30h	

ANEXO II b

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
/	/	/	/	/	/	/	Educação e Comunicação
/	/	/	/	/	Educação Infantil	Ed. de Jovens e Adultos	Educação e Comunicação
/	/	/	/	/	Educação Infantil	Ed. de Jovens e Adultos	Educação e Comunicação
/	/	/	/	/	Educação Infantil	Ed. de Jovens e Adultos	Educação e Comunicação
/	/	/	/	/	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. de Jovens e Adultos	Educação e Comunicação
/	/	/	Educação Infantil	Educação Infantil	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. de Jovens e Adultos	Educação e Comunicação
/	/	/	Educação Infantil	Educação Infantil	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. de Jovens e Adultos	Educação e Comunicação
/	/	★	Educação Infantil	★	★	★	★

ANEXO II c

**PESQUISA E PRÁTICA NOVO CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DA
UNIRIO**

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	HORAS	PERÍODO	NATUREZA DO TRABALHO
Pesquisa e Prática Pedagógica I	30	Segundo	Relacionada às disciplinas do segundo período.
Pesquisa e Prática Pedagógica II	60	Terceiro	Relacionada às disciplinas do terceiro período.
Pesquisa e Prática Pedagógica III	60	Quarto	Relacionada às disciplinas do quarto período, incluindo Alfabetização e Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma.
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	90	Quinto	Relacionada a disciplinas como: Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais: Conteúdo e Forma.
Pesquisa e Prática Pedagógica V	60	Sexto	Relacionada às três habilitações obrigatórias (Magistério das Séries Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos)
Total	300		

ANEXO III

ATRIBUIÇÕES: 5 - ÓTIMO 4 - BOM 3 - REGULAR 2 - INSUFICIENTE 1 - NÃO OBSERVADO

Questões	LÍNG. PORT.	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS FÍS. E BIOL.	CIÊNCIAS SOCIAIS
1 - O conteúdo foi pertinente?				
2 - Orientou sua prática docente?				
3 - Você teve a oportunidade de vivenciar experiências aplicáveis na sua futura prática pedagógica?				
4 - Você teve oportunidade de construir conhecimentos da área específica?				
5 - As teorias foram aplicadas a realidade que hoje você está utilizando?				
6 - Recebeu experiências práticas que o auxiliem no ministrar suas aulas hoje?				
7 - Sente-se bem para levar seu aluno a desenvolver estas atividades?				
8 - Desenvolveu o gosto pela busca independente de conhecimento?				
9 - Vivenciou o uso de materiais concreto?				
10- As teorias levaram em conta as fases de aprendizagem infantil?				
11- Você se sente capaz de adequar atividades propostas ao seu trabalho?				
12- Participou de atividades lúdicas?				
13- O contexto histórico, político, social fez parte do desenvolvimento teórico da disciplina?				
14- Conhece o conteúdo mínimo de cada série dos parâmetros do MEC?				
15- Domina o conteúdo que vai "ensinar"?				
16- Sabe selecionar atividades ao planejar uma aula?				
17- Seu ritmo de aprendizagem foi reconhecido e respeitado?				
18- Foi avaliado constantemente?				
19- Teve oportunidade de auto avaliação?				
20- Sente-se preparado para preparar uma prova?				
21- É capaz de usar os materiais de apoio existentes no mercado? (tecnologias, material didático concreto...)				
23- Você acha que é o profissional que o mercado espera?				

ANEXO IV a

CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS - ENTREVISTADOS

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	%	tot	
1	4	3	3	4	3	3	3	4	3	2	2	3	2	5	2	2	2	2	4	2	1	1	2	2	3	4	4	3	2	55	80	
2	4	3	2	4	3	3	3	1	3	1	3	3	2	5	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	3	3	3	49	72	
3	4	4	3	4	3	3	1	3	4	2	2	4	3	5	2	2	3	4	2	1	2	2	2	2	3	3	5	2	2	56	82	
4	4	2	3	5	4	4	4	3	2	1	2	5	2	5	2	2	1	4	2	3	3	2	1	3	2	5	4	2	58	84		
5	4	2	2	5	4	4	1	1	2	1	2	3	4	5	2	1	1	3	1	2	1	3	1	3	2	5	2	4	54	79		
6	4	2	2	4	4	4	4	3	2	1	2	3	4	5	3	2	3	1	2	2	2	2	5	1	4	3	4	3	2	54	79	
7	4	2	1	5	2	5	5	3	3	2	2	5	4	5	3	2	2	1	4	2	4	3	3	1	4	2	4	4	2	57	84	
8	4	2	2	4	3	4	4	4	3	2	2	5	3	3	5	4	3	2	3	2	3	2	2	1	4	2	4	4	3	4	62	90
9	2	3	1	5	2	5	5	3	3	2	5	3	3	5	4	3	2	3	4	1	1	2	2	1	5	3	5	4	5	63	92	
10	4	2	2	5	4	4	4	3	2	1	3	4	4	4	4	2	2	3	4	2	1	2	1	1	5	3	1	4	2	55	80	
11	4	3	1	5	2	5	4	4	2	2	5	5	2	5	4	2	1	4	4	2	1	3	3	1	4	3	4	4	5	62	91	
12	4	4	3	4	3	4	1	3	2	2	5	3	2	5	3	2	1	4	4	3	1	1	4	1	4	2	3	3	2	60	88	
13	3	3	3	4	5	4	1	4	1	2	1	3	2	3	3	2	2	3	5	2	5	1	4	1	2	3	1	3	3	58	85	
14	4	4	2	4	4	3	4	4	2	2	3	5	3	4	3	3	4	3	4	4	1	1	1	2	1	3	2	1	3	2	48	70
15	4	2	2	4	4	4	4	4	1	2	4	5	4	5	3	1	2	2	4	3	2	1	3	1	5	2	4	4	3	65	94	
16	4	3	2	5	4	3	4	4	2	2	3	5	3	5	4	2	2	3	1	4	4	4	2	1	5	3	3	3		61	89	
17	4	3	3	5	4	4	1	4	2	2	2	5	5	5	4	2	2	2	1	4	4	4	2	1	5	3	3	3		62	90	
18	4	3	2	4	3	5	4	5	1	2	2	5	5	5	3	1	1	1	1	4	4	4	2	1	3	2	2	3	5	62	90	
19	4	3	2	4	3	4	3	4	2	2	2	5	4	4	3	2	2	1	5	4	3	2	3	1	4	4	3	3	2	60	88	
20	4	3	2	4	3	4	3	4	2	2	2	5	4	4	3	2	2	1	5	4	3	2	3	1	4	3	2	4	2	53	78	
21	3	4	2	3	3	4	4	4	1	2	2	4	3	5	4	2	2	3	5	4	3	2	3	1	4	4	3	3	2	60	88	
23	4	3	2	4	4	3	4	4	1	2	3	5	4	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	1	4	3	3	3	0	56	82	

ANEXO IV b

CIÊNCIAS SOCIAIS - ENTREVISTADOS

Qu est ões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	tot	%	
1	4	4	2	4	4	4	3	3	3	3	4	2	4	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	2			
2	4	3	2	4	3	4	3	1	3	1	4	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	2	78	58	
3	4	3	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	4	3	3	2	68	50	
4	4	3	3	4	4	3	4	3	2	3	2	4	5	2	2	3	3	1	2	1	1	1	2	3	2	3	2	60	44	
5	4	3	3	5	4	3	4	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2	2	3	2	3	2	3	4	78	58	
6	4	2	2	5	4	3	1	1	2	1	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	2	1	3	4	2	3	2	68	50
7	4	2	3	4	3	4	4	3	2	1	2	2	2	2	3	3	2	1	2	2	2	1	3	3	2	2	2	61	45	
8	4	3	3	4	3	4	3	4	2	3	3	3	5	3	3	2	2	1	1	2	3	2	3	3	2	2	2	67	50	
9	2	2	2	5	2	1	4	2	2	3	2	2	2		2	2	1	1	2	1	1	4	3	3	5	2	2	3	81	60
10	2	2	2	4	4	1	3	4	2	3	4	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	13	2	64	47
11	4	3	3	5	4	3	4	2	2	1	3	3	4	3	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	57	42
12	3	2	2	4	3	1	3	2	1	1	2	3	2		2	2	1	1	2	2	1	3	3	1	3	2		68	50	
13	4	4	3	5	5	5	1	2	2	4	5	3	5	5	4	2	2	1	5	3	5	3	4	4	4	4	5	5	100	74
14	3	3	3	4	5	3	1	4	1	2	3	2	2	3	2	2	1	4	4	1	1	1	2	2	2	1	3	65	48	
15	4	4	3	4	4	3	4	2	2	2	4	5	5	3	2	3	3	2	3	4	2	1	4	2	2	1	2	80	59	
16	4	3	3	4	4	3	4	3	1	2	4	5	5	4	2	1	1	1	3	3	4	2	1	3	2	2	2	74	55	
17	4	2	2	5	4	2	1	4	2	3	3	5	3	5	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	3	3	3	5	97	72
18	4	4	5	3	3	1	4	5	1	3	2	5	5	5	3	5	5	1	1	2	1	1	4	1	2	1	5	82	61	
19	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	5	5	2	2	2	2	1	5	4	3	2	3	1	3	2	2	75	56	
20	3	3	3	3	3	4	3	3	1	2	2	3	5	3	2	2	2	3	5	4	3	2	3	1	3	2	2	73	54	
21	4	3	3	4	4	3	2	3	1	2	3	3	4	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	71	53	

ANEXO IV c

LÍNGUA PORTUGUESA – ENTREVISTADOS

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	%	tot		
1	4	4	4	4	5	3	4	4	4	3	4	5	5	5	3	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	84	127		
2	4	3	4	4	5	2	2	1	5	1	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	84	127	
3	4	4	4	4	5	2	1	3	5	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	3	3	3	4	77	116	
4	4	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	5	3	4	3	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	3		2	4	78	117	
5	4	3	4	5	4	2	1	3	4	1	4	5	4	5	3	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	3	5	4	4	3	78	117	
6	4	2	5	5	5	2	1	1	4	1	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	1	4	5	4	5	4	5	4	2	5	74	111
7	4	2	4	4	4	3	4	3	4	1	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	4	2	4	78	117
8	4	3	4	5	3	2	4	4	4	2	4	5	3	5	4	5	3	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	2	4	2	74	112	
9	4	3	5	5	5	4	5	5	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	5	3	4	3	3	5	74	112	
10	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	91	137	
11	4	2	4	5	4	3	4	3	4	1	5	5	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	2	5	5	5	5	4	4	4	86	130	
12	4	2	4	5	5	4	4	5	3	4	4	5	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	3	3	5	5	4	3	4		75	113		
13	4	4	4	5	5	1	1	4	4	2	5	5	3	5	3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	3	5	84	127		
14	3	3	3	4	5	3	1	4	4	2	5	5	2	3	4	5	5	3	5	5	4	5	1	4	2	3	4	5	3	2	74	111		
15	4	3	3	4	4	3	5	4	3	2	4	5	3	4	3	5	5	3	4	4	5	2	3	1	2	1	4	1	3	3	3	65	98	
16	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	1	4	4	4	5	3	4	2	74	112	
17	4	3	5	5	4	2	4	4	4	2	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	1	3	5	3	4	2	4	3	75	113	
18	4	4	5	5	4	2	4	5	4	2	3	5	5	5	3	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	79	119	
19	4	2	5	5	3	1	4	5	5	3	2	5	1	4	4	1	1	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	2	3	3		78	117	
20	4	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	5	5	4	3	5	4	3	5	5	3	5	1	4	4	5	5	4	2	5	72	108		
21	3	4	4	3	5	4	4	5	4	2	3	5	5	5	5	4	5	3	5	5	4	5	2	3	5	5	4	2	3	2	72	109		
23	4	3	3	4	4	3	4	4	3	2	3	5	4	5	3	4	4	3	5	5	3	4	2	4	5	4	3	3	3	2	72	108		

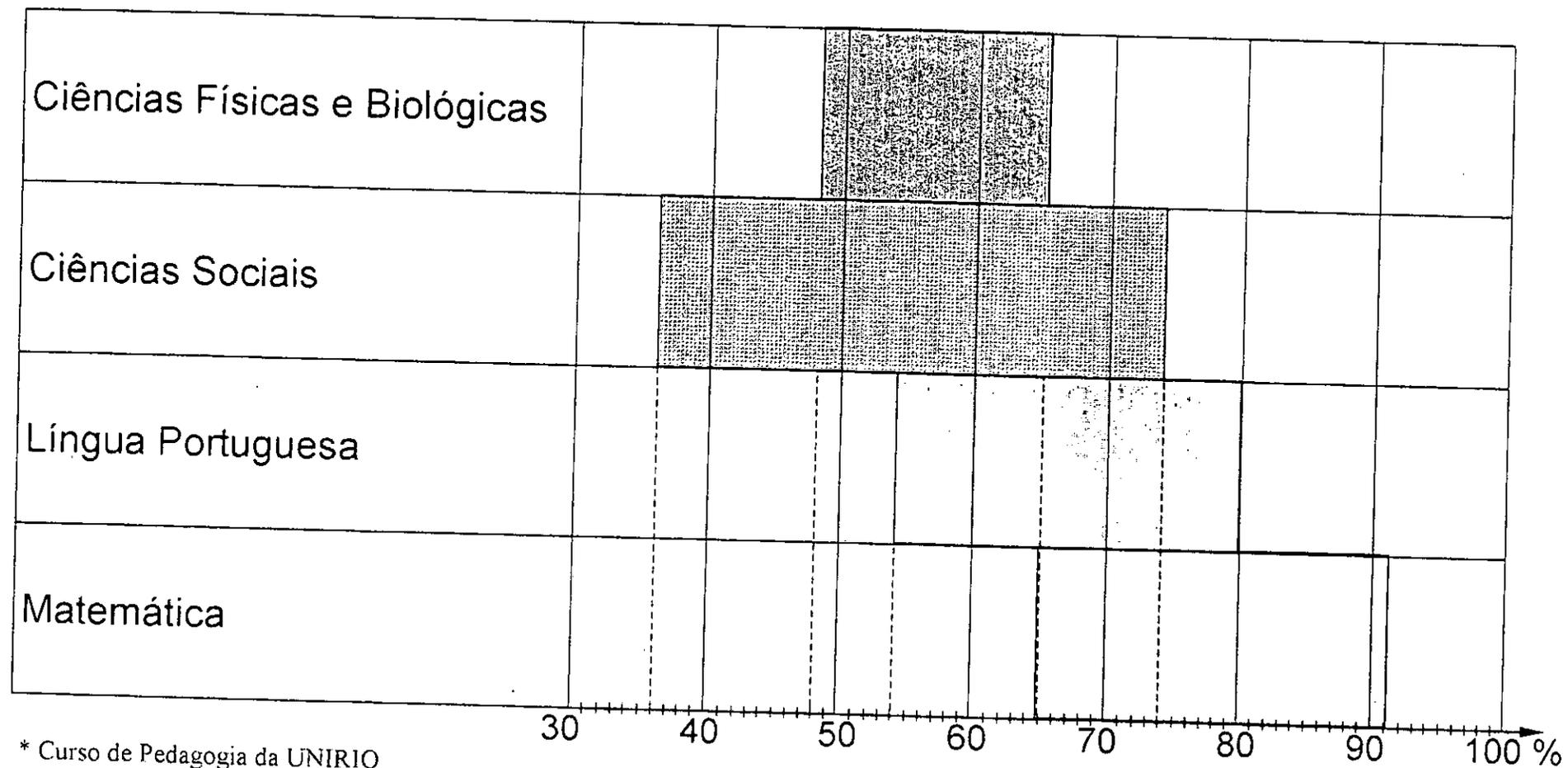
ANEXO IV d

MATEMÁTICA - ENTREVISTADOS

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	%	tot		
1	4	4	4	4	5	3	4	4	4	3	4	5	5	5	3	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	84	127		
2	4	3	4	4	5	2	2	1	5	1	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	77	116	
3	4	4	4	4	5	2	1	3	5	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	3	3	3	4	77	116		
4	4	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	5	3	4	3	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	3		2	4	78	117	
5	4	3	4	5	4	2	1	3	4	1	4	5	4	5	3	5	1	5	4	4	5	4	4	4	4	5	3	5	4	4	3	78	117	
6	4	2	5	5	5	2	1	1	4	1	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	1	4	5	4	5	4	2	5	74	111	
7	4	2	4	4	4	3	4	3	4	1	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	3	4	2	78	117		
8	4	3	4	5	3	2	4	4	4	2	4	5	3	5	4	5	3	4	5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	2	4	2	74	112	
9	4	3	5	5	5	4	5	5	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	4	3	3	5	74	112		
10	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	91	137	
11	4	2	4	5	4	3	4	3	4	1	5	5	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	2	5	5	5	5	4	4	4	86	130	
12	4	2	4	5	5	4	4	5	3	4	4	5	3	5	3	5	5	5	5	4	5	4	3	3	5	5	4	3	4		75	113		
13	4	4	4	5	5	1	1	4	4	2	5	5	3	5	3	5	5	3	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	3	5	84	127	
14	3	3	3	4	5	3	1	4	4	2	5	5	2	3	4	5	5	4	5	5	2	3	1	2	1	4	2	3	4	5	3	2	74	111
15	4	3	3	4	4	3	5	4	3	2	4	5	3	4	3	5	5	3	4	4	5	5	1	4	4	4	4	4	2	3	3	65	98	
16	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	5	4	5	4	5	5	3	4	4	5	5	1	4	4	4	4	5	3	4	2	74	112	
17	4	3	5	5	4	2	4	4	4	2	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	1	3	5	3	4	2	4	3	3	75	113	
18	4	4	5	5	4	2	4	5	4	2	3	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	79	119	
19	4	2	5	5	3	1	4	5	5	3	2	5	1	4	4	1	1	5	5	5	3	5	1	4	4	5	4	2	3	3		78	117	
20	4	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	5	5	4	3	5	4	3	5	5	4	5	1	4	4	5	5	4	2	5	72	108		
21	3	4	4	3	5	4	4	5	4	2	3	5	5	5	5	4	5	3	5	5	4	5	2	3	5	5	4	2	3	2	72	109		
23	4	3	3	4	4	3	4	4	3	2	3	5	4	5	3	4	4	3	5	5	3	4	2	4	5	4	3	3	3	2	72	108		

ANEXO V

FAIXAS DE VARIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS*



* Curso de Pedagogia da UNIRIO

Disciplinas : Construção do Conhecimento em : Ciências Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Portuguesa e Matemática

Alunos do 7º e 8º periodo do 1º semestre de 2001



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS -
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA

Titulo da monografia: O que as Disciplinas de Construção do Conhecimento da UNIRJ têm Construído? Uma reflexão sobre mudanças.
Autor: Eulália Cristina de Mendonça Loukas
Professor Orientador: Mônica Mandarino
Professor Leitor: Angela Maria

Parecer do Orientador:

O trabalho de pesquisa que resultou nesta monografia é um belo exemplo da tão falada prática pedagógica investigativa. Desde a problematização, passando pelas etapas metodológicas e apoiando-se num consistente e atual referencial teórico, a pesquisa aponta para questões muito relevantes para a formação de professores. O enfrentamento conjunto dos problemas relativos à nossa prática e ao currículo de nosso curso, dentre outros, foi enriquecedor, elucidativo e desafiador para a discussão acadêmica que esperamos seja deflagrada a partir de sua consolidação. Aconselho ainda que a aluna procure publicar este relatório de pesquisa. PARABENS! Excelente trabalho (E)

Parecer do Professor Leitor:

O trabalho de Eulália discute sobre um tema de grande relevância para a Formação Inicial dos Professores das Séries iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho está muito consistente, bem estruturado e fundamentado teoricamente. Apresenta questões muito significativas que precisam ser enfrentadas pelo corpo docente no sentido de consolidar um curso que seja realmente formado do professor. Seu conceito é - E (excelente) (E)

Conceito Final: E

Data: 10/06/2001

Assinaturas:

Mônica Mandarino
Angela Maria Souza Martins