



UNIVERSIDADE
DO BRASIL UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SOLANGE GOMES RANGEL

**A PSICOGENÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO**

Rio de Janeiro
2009

SOLANGE GOMES RANGEL

A PSICOGENÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO NORMAL EM
NÍVEL MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Ronaldo Souza de Castro

Rio de Janeiro
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

RANGEL, Solange Gomes

A psicogenética na formação do professor no curso normal em nível médio/Solange Gomes Rangel. – 2009.
207 f.: Il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Rio de Janeiro, 2009

Orientador: Ronaldo Souza de Castro

1. Psicogenética. 2. Formação de Professores. 3. Wallon. 4. Piaget

5. Vygotsky. 6. Construtivismo 7. Interacionismo

I. Castro, Ronaldo Souza de (Orientador). II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE.

III. A psicogenética na formação do professor no curso normal.

CDD: _____



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“A psicogenética na formação do professor no curso normal em nível médio”**

Elaborada por: **Solange Gomes Rangel**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Ronaldo Souza de Castro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de maio de 2009

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr. Ronaldo Souza de Castro

Prof.^a. Dr.^a. Nyrma Souza Nunes de Azevedo

Prof.^a. Dr.^a. Mary Rangel

Dedico este trabalho aos meus alunos e alunas, de todas as épocas, que me inspiraram a querer ser uma professora melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho **André**, por ter até aprendido a cozinhar para não me tirar da frente do computador.

À minha mãe **Maria da Glória**, pelo silencioso orgulho da filha estudiosa.

Às minhas irmãs **Sílvia** e **Sônia**, à minha sobrinha **Yasmin Uemura** e ao meu cunhado **Silvino**, pelas viagens, hospedagens e “mão-na-massa”.

À minha irmã **Ana Paula** pela preparação de almoços em datas comemorativas, nas quais eu estava “encalacrada” demais com este trabalho.

Às diretoras, diretores, coordenadoras e professoras das cinco escolas pesquisadas, pela prontidão em ajudar.

Ao **Clube da Luluzinha 2002**, por intermédio de suas integrantes (Ana Paula, Anacleta, Aparecida, Clara, Lílian, Livramento, Maria Clara e Tatiane), pela força e por aturarem minhas crises, em especial a Anacleta Magalhães por ter aplicado os questionários em sua escola e a Aparecida Mainenti, por ter batalhado a autorização para que eu fosse à sua escola aplicá-los, tendo ambas doado um precioso tempo de suas aulas, com a finalidade de me ajudarem a atingir meu objetivo.

À colega de curso, agora mestra, **Joana D’arc Varejão** pela “co-orientação” e pelo empréstimo e doação de livros importantes para a pesquisa.

À mestranda **Regina Spiegel**, pelos cappuccinos terapêuticos, as caronas oportunas e as sugestões que muito contribuíram para o sucesso desta empreitada.

A também “neomestra” **Vânia Cláudia**, pelo incentivo nas horas de desânimo e por me estimular a escrever, mesmo quando o “bloqueio criativo” atacasse.

À amiga **Solange Rosa**, da Secretaria de Pós-Graduação, pela paciência, boa vontade e competência na resolução das questões referentes ao programa.

À coordenadora de Ensino Normal da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, **Patrícia Bogossian**, pela presteza em receber-me e por fornecer-me mais do que eu poderia esperar durante a visita.

A **Luciana Lima**, **Maria de Fátima Esteves** e **Rita Pereira**, diretoras e coordenadora, respectivamente, e as demais colegas da Escola Municipal Francisco Alves, onde atuei até 2007, pelos “galhos quebrados” e pela torcida.

À professora doutora **Mônica Pereira dos Santos**, minha eterna musa inspiradora, sem a ajuda da qual eu não teria chegado até aqui.

Ao meu orientador **Ronaldo Souza de Castro**, que tentou me deixar nadar sozinha e ao ver que me afogava estendeu as mãos para me segurar.

Aos membros da banca, por aceitarem o convite para esta avaliação.

Quem com pó de giz
Um lápis e apagador
Deu o verbo a Vinicius
Machado de Assis, Drummond?

Quem ensinou piano ao Tom?
Quem pôs um lápis de cor
Nos dedos de Portinari,
Picasso e Van Gogh?
Quem foi que deu asas a
Santos Dumont?

Crianças têm tantos dons
Só que, às vezes, não sabem
Quantos só se descobrem
Porque um mestre enxergou
E incentivou?
É ... só se faz um país
Com professor
Um romance, um croqui
Com professor
Um poema de amor, “Dindi”
Um país pra ensinar seus jovens

É ... só se faz um país
Com professor
Um romance, um croqui
Com professor
Um poema de amor, “Dindi”
Com o professor

“O professor” Amilson Godoy e Celso Viáfora

Resumo

RANGEL, Solange Gomes. **A psicogenética na formação do professor no curso normal em nível médio**. Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa, com alguns aspectos quantitativos devido ao número de sujeitos pesquisados, e teve como objetivos analisar o perfil do profissional que está sendo formado no Curso Normal em nível médio; de que forma a psicogenética é trabalhada nesse curso e no caso de existir contato do educando com o construtivismo – enfoque deste estudo - se este contato existe somente como teoria ou seus professores também adotam uma postura construtivista em sua prática. A pesquisa foi desenvolvida junto a professores e alunos de turmas de 4º ano Normal, de cinco escolas, em diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados para a pesquisa (questionários) deram conta de explicitar a trajetória escolar dos educandos, dos docentes e de seus progenitores (pais e avós), o cotidiano extramuros dos alunos, suas aspirações ao término do curso e suas críticas quanto ao Curso Normal. Demonstraram também que o professor tem ciência de que há uma teoria embasando sua prática e que a ela recorre. A fundamentação teórica foi definida, preferencialmente, pelos estudos psicogenéticos de Wallon, Vygotsky, Piaget, Ferreiro e Kamii e pelos estudos de Tardif, Veiga e Macedo pautados na formação docente.

Palavras-chave: Psicogenética, zona de desenvolvimento proximal, construtivismo, interacionismo, Wallon, Vygotsky, Piaget, Curso Normal.

Abstract

RANGEL, Solange Gomes. **A psicogenética na formação do professor no curso normal em nível médio**. Rio de Janeiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

This work presents a qualitative research, with some quantitative aspects had to the number of searched citizens, and had as objective to analyze the profile of the professional who is being formed in the Normal Course in average level; of that he forms the psychogenetic is worked in this course and the case to exist contact of educating with the constructivism - approach of this study - this contact only exists as theory or its professors also adopt a constructivist position in practical its. The research was developed next to professors and pupils of groups of 4º Normal year, of five schools, in different regions of the State of Rio De Janeiro. The instruments used for the research (questionnaires) had given account of explicit the pertaining to school trajectory of the students, the professors and its ancestors (parents and grandparents), daily the extra-walls of the pupils, its aspirations to the critical ending of the course and its how much to the Normal Course. They had also demonstrated that the professor has science of that he has a theory basing practical its and that it appeals. The theoretical recital was defined, preferential, for the psychogenetic studies of Wallon, Vygotsky, Piaget, Ferreiro and Kamii and for the studies of Tardif, Veiga and Macedo based in the teaching formation.

Words-key: Psychogenetic, zone of proximal development, constructivism, interacionism, Wallon, Vygotsky, Piaget, Normal Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Permanência do objeto	56
Figura 2. Conservação do líquido	56

LISTA DE GRÁFICOS

1. Distribuição dos alunos da escola 1 por idade	86
2. Distribuição dos alunos da escola 2 por idade	86
3. Distribuição dos alunos da escola 3 por idade	87
4. Distribuição dos alunos da escola 4 por idade	88
5. Distribuição dos alunos da escola 5 por idade	88
6. Distribuição das professoras por idade	89
7. Distribuição dos alunos da escola 1 por sexo (percentual)	91
8. Distribuição dos alunos da escola 2 por sexo (percentual)	91
9. Distribuição dos alunos da escola 3 por sexo (percentual)	91
10. Distribuição dos alunos da escola 4 por sexo (percentual)	91
11. Distribuição dos alunos da escola 5 por sexo (percentual)	91
12. Escolaridade familiar – escola 1	93
13. Escolaridade familiar – escola 2	94
14. Escolaridade familiar – escola 3	95
15. Escolaridade familiar – escola 4	96
16. Escolaridade familiar – escola 5	97
17. Escolaridade Familiar – Professoras	98
18. Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas	116
19. Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)	116
20. Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)	116
21. Escola 2 - Frequência de prática de atividades diversas	118
22. Escola 2 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)	118
23. Escola 2 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)	118
24. Escola 3 - Frequência de prática de atividades diversas	120
25. Escola 3 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)	120
26. Escola 3 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)	120
27. Escola 4 - Frequência de prática de atividades diversas	122
28. Escola 4 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)	122
29. Escola 4 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)	122

30. Escola 5 - Frequência de prática de atividades diversas	124
31. Escola 5 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)	124
32. Escola 5 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)	124
33. Escola 1 – Frequência e tipos de leitura	126
34. Escola 2 – Frequência e tipos de leitura	127
35. Escola 3 – Frequência e tipos de leitura	128
36. Escola 4 – Frequência e tipos de leitura	129
37. Escola 5 – Frequência e tipos de leitura	130
38. Escola 1 – Posse de computador	131
39. Escola 2 – Posse de computador	132
40. Escola 3 – Posse de computador	132
41. Escola 4 – Posse de computador	132
42. Escola 5 – Posse de computador	133
43. Escola 1 – Acesso à Internet	133
44. Escola 2 – Acesso à Internet	133
45. Escola 3 – Acesso à Internet	134
46. Escola 4 – Acesso à Internet	134
47. Escola 5 – Acesso à Internet	134
48. Escola 1 - Acesso à Internet – finalidades	135
49. Escola 2 - Acesso à Internet – finalidades	136
50. Escola 3 - Acesso à Internet – finalidades	136
51. Escola 4 - Acesso à Internet – finalidades	137
52. Escola 5 - Acesso à Internet – finalidades	138

LISTA DE TABELAS

1. Idade dos alunos da escola 1	85
2. Idade dos alunos da escola 2	86
3. Idade dos alunos da escola 3	87
4. Idade dos alunos da escola 4	87
5. Idade dos alunos da escola 5	88
6. Idade das professoras	89
7. Sexo dos alunos da escola 1	90
8. Sexo dos alunos da escola 2	90
9. Sexo dos alunos da escola 3	90
10. Sexo dos alunos da escola 4	90
11. Sexo dos alunos da escola 5	90
12. Escolaridade familiar – Escola 1	92
13. Escolaridade familiar – Escola 2	93
14. Escolaridade familiar – Escola 3	94
15. Escolaridade familiar – Escola 4	95
16. Escolaridade familiar – Escola 5	96
17. Professoras – Escolaridade familiar	97
18. Razões para a escolha do curso normal	100
19. Expectativas quanto ao curso normal	103
20. Planos ao término do curso normal	103
21. Pontos positivos como educando	104
22. Pontos positivos para o futuro educador	104
23. Pontos negativos como educando	105
24. Pontos negativos para o futuro educador	105
25. Relação professor-aluno	106
26. Relação aluno-aluno	108
27. Contribuições do curso normal para a vida pessoal	109
28. Conhecimento do construtivismo/autores	110
29. Disciplinas em que estuda/ou o construtivismo	112
30. Pretensão em adotar o construtivismo	113
31. Autores que embasariam a prática construtivista	113
32. Frequência de prática de atividades - escola 1	115
33. Frequência de prática de atividades diversas – escola 1 (cont.)	115

34. Frequência de prática de atividades diversas – escola 1 (cont.2)	115
35. Frequência de prática de atividades - escola 2	117
36. Frequência de prática de atividades diversas – escola 2 (cont.)	117
37. Frequência de prática de atividades diversas – escola 2 (cont.2)	117
38. Frequência de prática de atividades - escola 3	119
39. Frequência de prática de atividades diversas – escola 3 (cont.)	119
40. Frequência de prática de atividades diversas – escola 3 (cont.2)	119
41. Frequência de prática de atividades - escola 4	121
42. Frequência de prática de atividades diversas – escola 4 (cont.)	121
43. Frequência de prática de atividades diversas – escola 4 (cont.2)	121
44. Frequência de prática de atividades - escola 5	123
45. Frequência de prática de atividades diversas – escola 5 (cont.)	123
46. Frequência de prática de atividades diversas – escola 5 (cont.2)	123
47. Escola 1 - Frequência e tipos de leitura	126
48. Escola 2 - Frequência e tipos de leitura	127
49. Escola 3 - Frequência e tipos de leitura	128
50. Escola 4 - Frequência e tipos de leitura	129
51. Escola 5 - Frequência e tipos de leitura	130
52. Escola 1 – posse de computador	131
53. Escola 2 – posse de computador	132
54. Escola 3 – posse de computador	132
55. Escola 4 – posse de computador	132
56. Escola 5 – posse de computador	133
57. Escola 1 – Acesso à Internet	133
58. Escola 2 – Acesso à Internet	133
59. Escola 3 – Acesso à Internet	134
60. Escola 4 – Acesso à Internet	134
61. Escola 5 – Acesso à Internet	134
62. Escola 1 – Acesso à Internet – finalidades	135
63. Escola 2 – Acesso à Internet – finalidades	135
64. Escola 3 – Acesso à Internet – finalidades	136
65. Escola 4 – Acesso à Internet – finalidades	137
66. Escola 5 – Acesso à Internet – finalidades	137
67. Características do aluno do Curso Normal	139

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1.1. O Problema	20
1.2. Justificativa e Relevância do estudo	21
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Geral	22
1.3.2. Específicos	22
1.4. Questões	23
2. METODOLOGIA	26
2.1. População e amostra	28
2.2. Procedimentos de coleta de dados	28
3. A FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)	30
3.1. Um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil	30
3.2. A formação docente como estudo profissionalizante (a formação do <i>homo faber</i>)	32
3.3. Novas visões, novas perspectivas	33
3.4. A Escola Normal no Brasil	35
4. A PSICOGENÉTICA	39
4.1. Wallon e a psicogenética	39
4.2. Os estágios wallonianos	41
4.2.1. Estágio impulsivo-emocional	41
4.2.2. Estágio sensório-motor e projetivo	42
4.2.3. Estágio do personalismo	42
4.2.4. Estágio categorial	43
4.2.5. Estágio da adolescência	43
4.3. Vygotsky e a psicogenética	44
4.4. As fases e os estágios Vygotskyanos	45
4.4.1. Fase dos amontoados sincréticos	46
4.4.1.1. Estágio de tentativas e erros	46
4.4.1.2. Estágio das percepções	46

4.4.1.3. Estágio pré-operatório	46
4.4.2. Fase de pensamento por complexos	47
4.4.2.1. Estágio do complexo de tipo associativo	47
4.4.2.2. Estágio das coleções	48
4.4.2.3. Estágio do complexo em cadeia	48
4.4.2.4. Estágio do complexo difuso	49
4.4.2.5. Estágio do pseudoconceito	50
4.4.3. Fase da abstração	50
4.4.3.1. Estágio da abstração por semelhança	51
4.4.3.2. Estágio de conceitos potenciais	51
4.4.3.3. Estágio dos conceitos propriamente ditos	51
4.5. A zona de desenvolvimento proximal	52
4.6. Piaget e psicogenética	54
4.7. Os estágios piagetianos	55
4.7.1. O estágio sensório motor	55
4.7.2. O estágio pré-operatório	56
4.7.3. O estágio operatório concreto	57
4.7.4. O estágio das operações formais	59
4.8. O construtivismo	61
4.9. As interações entre Vygotsky, Piaget e Wallon	63
4.10. Reflexos dos estudos psicogenéticos na organização dos sistemas escolares	65

5. POR QUE O “UM” VIRA “DEZ” E “DEZ” VIRA “UM”? A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO PELA CRIANÇA	70
5.1. A abordagem tradicional	70
5.2. O enigmático processo de construção do número	72

6. A CONSTRUÇÃO DO ALUNO LEITOR/AUTOR: QUESTÕES E TENSÕES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	74
6.1. Professor-leitor, aluno-autor (e vice-versa)	74
6.2. Alfabetização/letramento: uma dicotomia?	75
6.3. Níveis de alfabetização, segundo Ferreiro	76
6.3.1. Nível pré-silábico	77

6.3.2. Nível silábico	77
6.3.3. Nível alfabético	78
6.4. O letramento e/ou a alfabetização e as novas regras gramaticais	79
6.5. Letramento ou letramentos?	81
6.6. Quem “letrará” o educador?	82
7. PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	84
7.1. Itens dos questionários (instrumentos) norteadores da pesquisa, comuns aos docentes e discentes sujeitos da pesquisa	85
7.1.1. Bloco 1 – Dados de identificação	85
7.1.2. Bloco 2 – Trajetória escolar	100
7.1.3. Bloco 3 – Cotidiano dos pesquisados	115
7.2. O que dizem as professoras	139
7.3. Análise do discurso docente	141
7.4. “Outros” na pesquisa	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	159
ANEXOS	173

APRESENTAÇÃO

No transcorrer dos anos em que atuei como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental pude observar mudanças nas concepções didático-pedagógicas do ensino. Na década de 70, quando comecei a lecionar em escolas públicas no Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense (Nilópolis), o ensino predominante pautava-se sobre uma base tradicional, na qual os alunos tinham que decorar a tabuada, os verbos, os substantivos, os adjetivos, etc. É claro que para nós, professoras, a situação era confortável: se o aluno não aprendesse o problema era dele e não nosso, visto que “ensinávamos”, independente do fato de ter havido ou não aprendido.

Insatisfeita com o magistério, abandonei-o ainda na década de 70, tomando outros rumos profissionais, até me ver de volta em 2001, quando constatei uma grande mudança nos rumos da educação. Agora, a prefeitura do Rio e muitas outras, conforme constatei mais tarde, adotaram o ensino através de ciclos de aprendizagem, baseados na idade cronológica do educando e de acordo com os estágios piagetianos e wallonianos, que explicitarei mais adiante. Os alunos que não lograssem êxito no processo de alfabetização até os oito anos de idade, eram encaminhados a turmas denominadas “Progressão”¹, que tinham como principal função a alfabetização em um prazo curto, para vencer a defasagem apresentadas por eles e inseri-los novamente no ensino regular.

Afeita a desafios, solicitei em minha apresentação na escola, uma dessas turmas, pois gostaria de verificar como se dava o trabalho com elas, que, sabia, era totalmente diferente do convencional, uma vez que a forma de atuar da professora deveria ser calcada em jogos, desafios, dramatizações e projetos, buscando o desenvolvimento intelecto-cognitivo dos sujeitos e, principalmente, sua inserção no mundo letrado.

Ainda com uma visão retrógrada, ao chegar em sala de aula choquei-me com o fato de haver alunos ali que já freqüentavam a escola há mais de 6/7 anos e que não haviam

¹ Turma intermediária entre o terceiro ano do ciclo (antiga 2ª série) e a 3ª série destinada a receber alunos que não têm condições de freqüentar esta última, mas que já não têm mais idade para serem inseridos no 1º ciclo (até os 8 anos).

assimilado nem mesmo o alfabeto. Essa constatação levou-me a imaginar se de fato o ensino como era ministrado antigamente não seria mais eficaz.

O que observei em sala de aula era que muitos dos indivíduos já haviam perdido o desejo de aprender e não entendiam o que faziam no colégio já que a vida lá fora era muito mais pujante e, portanto, desafiadora. As atividades apresentadas pela escola não lhes diziam nada, não lhes serviam para enfrentar o seu mundo (neste caso, uma favela com alto grau de violência, tanto dos marginais quando das autoridades). Os alunos fitavam-me com olhares vazios ou provocadores, mandando-me mensagens que falavam de sua falta de interesse no que a escola poderia lhes proporcionar, de suas dúvidas sobre que alimentos para o intelecto ela lhes estava ofertando.

Essa alimentação seria, na compreensão piagetiana, a assimilação, que é a tendência própria do sujeito de chegar-se ao ambiente repetidas vezes e incorporar o que for possível (FLAVELL, 1992). Continua o autor

Na linguagem expressiva de Piaget, o organismo precisa simplesmente ‘alimentar’ seus esquemas cognitivos, incorporando repetidamente os ‘alimentos’ da realidade, incorporando os ‘nutrientes’ ambientais que o sustentam.²

Fernández (1991) também fala em “alimentação” quando compara o sujeito que apresenta sintoma-problema de aprendizagem ao anorético e o sujeito que apresenta transtornos de aprendizagem reativos ao desnutrido.

Segundo a autora, o primeiro tipo é aquele que tem a possibilidade de aprender, mas não tem a vontade “por desejos de ordens inconscientes”, sendo como uma pessoa que apesar de ter comida, não come. Já o segundo tipo tem vontade de aprender e não aprende, por questões externas a si, sendo, então, comparado àquela pessoa que tem o desejo de comer, mas não tem a comida.

Assim como em todas as classes sociais pode aparecer a anorexia, em todas as situações sócio-educativas pode aparecer o problema de aprendizagem-sintoma.³

² Ibid., p. 78

³ Ibid., p. 83

Neste caso, continuando a linguagem metafórica de Fernandez, posso dizer que meus alunos eram cognitivamente anoréxicos, porque tinham a comida (o ensino que eu tentava fornecer), mas não tinham vontade de comê-la, talvez porque a “comida” oferecida por mim, não fosse apetitosa.

Buscando atualizações e formação continuada, tentei dar cabo às minhas inquietações. Sendo assim graduei-me em Pedagogia e especializei-me em *Psicopedagogia* e em *Educação e Reeducação Psicomotora*, o que me possibilitou entender o ser complexo que tinha que “educar”, não no sentido instrucional, mas no sentido amplo que deve nortear toda a práxis pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O sujeito pensa, sente, age e interpreta o mundo, sendo formado por determinações sofridas e ações singulares de si com o meio que o fazem construir sua subjetividade. A sua modalidade de aprendizagem é desenvolvida desde bebê, entremeada pela interseção de quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo (FERNÁNDEZ, 1991:57), ou seja, a aprendizagem não se deriva apenas da inteligência, ela é o resultado da articulação desta com a estrutura do desejo do indivíduo, incluído no grupo familiar e numa instituição educativa, além de sua autonomia que lhe permite diferenciar-se, ou seja, recortar-se, em seu espaço pessoal.⁴

Psicopedagogos como Fernández (1991, 2001a, 2001b), Weiss (2004); Paín (1985), dentre outros, acreditam que quando o sujeito não se percebe desejante do saber ensaia a sintomatização de dificuldades no aprender, que pode levá-lo ao fracasso no aprendizado. Isso acontece muitas vezes quando o sistema sócio-educativo impõe sua metodologia ao sujeito, sem levar em consideração sua modalidade de aprendizagem, “cerceando suas possibilidades de aprender ou escamoteando-lhe o conhecimento” (FERNÁNDEZ, 1991:83) podendo gerar o problema de aprendizagem reativo, que apesar de não interferir na inteligência do sujeito, suscita um choque entre este e a instituição educativa que acabará excluindo-o e, deste modo, condenando-o ao fracasso escolar.

Dentre as metodologias impostas, estão as calcadas no tecnicismo, que levam “ao ideal de um ensino programado, por meio de associações progressivas mecanicamente ordenadas (as ‘máquinas de ensinar’)” (PIAGET, 1974:11). Se analisarmos criticamente, veremos que a maioria dos livros didáticos adota esse procedimento, sendo formulados de maneira que cada assunto esteja vinculado ao anterior, progressivamente, não permitindo aos envolvidos (professor e alunos) a criação, a invenção, “limitando-se os sujeitos a copiar, registrar, sem nada acrescentar ao que aprendem ou ensinam, sem reestruturar o objeto” (PIAGET e GRÉCO, 1974:42).

Com uma prática tão mecânica fica o docente despreparado para estimular em seus alunos a autonomia intelectual. Essa falta de preparo, que gera dificuldades de aprendizagem em alguns educandos, tem sido o discurso de profissionais das mais diversas especialidades

⁴ Ibid., p. 49

nas mídias. O professor é, em geral, responsabilizado por sua própria formação deficitária; pelo não investimento em cursos de aprofundamento pedagógico e em insistir em técnicas didático/pedagógicas antiquadas.

É bem verdade que muitos docentes consideram os cursos de formação continuada teóricos demais. Por não verem correlação entre o que é ministrado e a experiência escolar entendem que, na maior parte das vezes, essas teorias foram produzidas sem qualquer relação com o que ocorre em sala de aula e longe do real ofício do professor, porque são concebidas por profissionais que estão fora da realidade do cotidiano escolar (TARDIF, 2007). Este autor defende a idéia de que o professor de profissão deve ser ouvido a respeito de sua própria formação. Segundo ele

(...) essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.⁵

Sendo assim, em sua concepção, os conhecimentos práticos devem ser introduzidos dentro do currículo do curso de formação de professores, pois a melhor forma de se conhecer um trabalho é aprendê-lo com quem o faz e isso só será possível quando o professor atuante em sala de aula tiver vez e voz. Indo ao encontro desse discurso, Macedo (2002) diz que o professor prefere ouvir os especialistas e conhecer novas técnicas a falar de sua prática. Técnicas essas que, a meu ver, muitas vezes não consegue por em prática em seu trabalho por falta de fundamentação ou de recursos.

Ciente de minhas deficiências, apressei-me em atualizar-me, na maioria das vezes através de cursos ministrados pela instituição em que trabalhava, visto que a faculdade na qual estudava pedagogia não me estava preparando para tudo o que via e vivia na escola.

Fui apresentada ao material utilizado na Progressão, alguns muito interessantes (jogos, desafios), outros nem tanto (principalmente os textos das apostilas que não apresentavam recuos de parágrafos e eram de difícil compreensão pelos alunos). Sobretudo pude aplicar, em meu fazer cotidiano, as teorias que havia visto no decorrer de minha formação, referentes à psicogenética, que atualmente é o fundamento da base pedagógica das diversas redes de educação públicas, pude ainda observar que o construtivismo e o sociointeracionismo são

⁵ Ibid., p. 241

pouco ou quase nada conhecidos nos meios acadêmicos, mormente na Faculdade de Educação.

Digo isso com propriedade, pois além de freqüentar as aulas do curso de Pedagogia, cursei algumas disciplinas nas turmas de licenciatura, que reúnem universitários de diversas áreas, e muitos deles não conheciam as teorias do desenvolvimento calcadas na psicogenética.

1.1. O problema

Como professora de Didática do Ensino Fundamental, no Curso Normal, vejo que a formação de professores em nível médio não está muito distante da que vivenciei quando cursei o Normal na década de 70: os professorandos continuam fazendo um estágio de observação e, numa data ajustada com a professora da turma observada e o (a) de Prática de Ensino, *precisam* dar uma aula que geralmente deve ser diferente, em termos de atuação pedagógica, daquela que a professora da turma ministra.

Comumente, não há uma discussão acerca da metodologia, das estratégias e dos recursos utilizados pela professora do Ensino Fundamental, não se reflete sobre os motivos que a levam a atuar daquela forma e, por vezes, não há nenhuma orientação sobre o que é esperado pelo (a) professor (a) de Prática de Ensino do Curso Normal. Algumas alunas procuram-me para orientá-las sobre como trabalhar e o que planejar já que muitas professoras do Ensino Fundamental solicitam às professorandas que ministrem matéria nova e estas ficam aflitas sem saber como fazê-lo, porque sentem que os poucos dias de observação não as capacitam a introduzir um assunto a alunos que mal conhecem. Já houve caso de normalistas que depois de um dia de observação tiveram que dar aula, com conteúdo novo.

Nestas perspectivas, esta pesquisa decorre da minha necessidade de investigar junto aos professorandos, como sua futura atuação no campo educacional está sendo forjada, verificando se estão satisfeitos com a profissão que escolheram; se consideram o curso normal suficiente para embasar sua práxis vindoura; se as diversas disciplinas estão contemplando não só o *que*, mas o *como* trabalhar; se estão sendo preparados para a realidade das salas de aulas; se estão aprendendo que não lidarão com espectadores, e sim com sujeitos cognoscentes.

Portanto, apontando o meu olhar para a valorização do conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, tanto os do ensino médio, sujeitos da pesquisa, quanto

de seus futuros educandos, realizarei este estudo, sob o prisma da psicogenética, nas concepções de Piaget (1971; 1973; 1974; 1980 a e b; 1998); de Wallon (2007; 1989; s/d) de Vygotsky (1984 e 1993), de seus prepostos – Luria (2002); Kamii (2004a e b); Ferreiro (2001 e 2003); Dantas (1992) e Oliveira (1992) - , e de teóricos voltados para o estudo da formação de professores, tais como Tardif (2007); Veiga (2006 e 2008) e Macedo (2002) em dialogia com outros, consoantes ou não com suas linhas de pensamento, buscando assinalar em que medida estão sendo preparados os futuros professores para a prática do magistério, alicerçada no conhecimento da psicogênese.

Embora a psicogenética como um todo abarque vários conceitos, tais como o construtivismo, a equilíbrio, o interacionismo, o desenvolvimento físico, psicológico e cultural, etc., este trabalho tem como foco o construtivismo no aspecto da aprendizagem, por ser o tema mais disseminado e adotado em diversas escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada de educação e, portanto, ter o seu ensino mais cristalizado nos cursos de formação de professores, em minha concepção.

1.2. Justificativa e relevância do estudo

A motivação subjetiva que ocasionou o atual estudo é fruto de meu trabalho no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e de minha atuação como professora de diversas disciplinas no curso normal, observando as distintas práticas docentes de meus pares. Notei em ambas as instâncias, diferentes modalidades de ensino, que a meu ver, não se coadunam com as teorias que fundamentam a visão pedagógica das escolas e das Secretarias de Educação, sob o prisma da constituição do conhecimento pelos alunos mediada ou intermediada pelo professor. Por isso busquei, em literaturas específicas, pesquisas que já tivessem sido realizadas demonstrando a dicotomia entre a prática e a teoria, nesse aspecto. Encontrei diversos artigos, dissertações e teses tratando da formação inicial do professor, sobretudo no Curso Normal, porém não logrei descobrir, dentre eles, um que tratasse especificamente do estudo da psicogenética como campo do saber.

Num estudo realizado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), organizado por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, foi realizado o mapeamento da produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e

Formação de Professores, categorizado do seguinte modo: Formação Inicial, Formação Continuada e Identidade, Profissionalização Docente e Prática Pedagógica, buscando-se

fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema Formação de Professores, a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do País no período de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1992 a 1998. (ANDRÉ, 2009:9)

Segundo essa pesquisa, dos 116 trabalhos analisados, 33 versam sobre as Disciplinas Pedagógicas; 43 sobre avaliação do curso; 9 sobre as demais disciplinas; 6 sobre os Temas Transversais; 7 sobre Prática Docente, Tecnologia e Material Didático; 9 sobre o aluno e 9 sobre o professor da Escola Normal. Analisando os resumos destes, não encontrei quaisquer menções ao estudo da psicogenética nos cursos de formação de professores.

Apesar de o levantamento coordenado por André ter sido realizado há sete anos, compreendendo um período de mais de dez anos anteriores à data atual, acredito não ter havido significativas mudanças de enfoques a partir de então, o que torna relevante este trabalho por considerar uma temática pouco debatida nos meios acadêmicos, em geral.

1.3. Objetivos

1.3.1. Geral

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como estão sendo formados os (as) professores (as) no curso normal (nível médio), buscando investigar se seus educadores estão preocupados em demonstrar-lhes as especificidades de uma sala de aula, com crianças em diversos estágios de desenvolvimentos cognitivo, psicomotor e emocional e se esses futuros ensinantes⁶ estão sendo preparados para, através do conhecimento da psicogenética, reconhecer em seus aprendentes⁷ sujeitos desiguais entre si e que, por isso, não aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma, nem pelo mesmo caminho.

1.3.2. Específicos

⁶ Termo emprestado de Alicia Fernandes (1991).

⁷ Termo emprestado de Alicia Fernandes (1991).

Para alcançar minha finalidade, almejo ainda:

- Investigar se os educadores de alunos de nível médio têm conhecimento dos estágios/fases de desenvolvimento cognitivo de seus educandos e se conhecem/utilizam o construtivismo em sua práxis;
- Averiguar junto aos docentes dos futuros professores suas modalidades/metodologias de ensino e as teorias que as embasam; a visão que têm de si e das disciplinas que ministram; suas vidas acadêmicas e suas inquietações quanto à formação de seus professorandos;
- Verificar se os futuros docentes conhecem o construtivismo educacional, se consideram que o Curso Normal os preparará satisfatoriamente para o exercício do magistério e quais são suas expectativas quanto ao Normal, seus pontos positivos e negativos;
- Investigar a escolaridade familiar de educandos e educadores, a frequência e os tipos de leitura e de atividades de lazer dos professorandos e se ambos estão “anteados” às novas tecnologias (especialmente o uso do computador e o acesso à Internet);

1.4. Questões

Apresento a seguir as questões que nortearão este trabalho:

- 1) O professor que está sendo formado na escola Normal em nível médio conhece a teoria psicogenética, em especial o construtivismo?
- 2) Se os professorandos estão sendo postos em contato com o construtivismo, este contato existe apenas como teoria ou seus professores também adotam seus conceitos em sua prática?

Esta pesquisa deverá apontar se os futuros professores sentem que ao se virem inseridos no mercado de trabalho, estarão aparelhados para a realidade que encontrarão. Se uma vez **habilitados** também se sentirão **capacitados** para o magistério em turmas cada vez mais heterogêneas, numa base construtivo/interacionista.

Os pressupostos teóricos, que respaldam este estudo, estão identificados com a psicologia genética e/ou com o construtivismo como modelador do ser humano em todas as suas competências. Este estudo se fundamenta na interlocução entre vários autores, buscando-se através de análises, interpretações e investigações, respostas para as questões suscitadas.

Tomo por embasamento as teorias psicogenéticas de Piaget, de Wallon e de Vygotsky, inspirada em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança como base do desenvolvimento da inteligência e da própria pessoa, e, sobretudo, por serem esses teóricos, hoje, os pilares da educação escolar em vários municípios do estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, cidades da Baixada Fluminense, do Norte Fluminense, da Baixada litorânea e da região Serrana, dentre outras.

Este trabalho é composto por sete capítulos: a Introdução, na qual especifico a justificativa e os objetivos deste estudo, o problema que provocou a pesquisa, as questões que nortearam as investigações, os teóricos privilegiados e os motivos que me levaram a escolhê-los.

O capítulo dois explicita a metodologia utilizada para a confecção desse trabalho, as razões para sua escolha e a opção pelos instrumentos de investigação empregados; descreve os sujeitos e locais da pesquisa e o período da pesquisa de campo, que ocorreu entre os meses de setembro de 2008 e março de 2009.

O terceiro capítulo discorre sobre a formação do professor nos cenários contemporâneo e precedente, com um breve histórico sobre ela, e a inclusão do meu olhar como professora e ex-normalista sobre o atual momento dessa formação, principalmente no ensino básico.

No quarto capítulo faço uma imersão na psicogenética sob a visão dos três teóricos citados anteriormente, explicitando suas idéias principais, tais como, os estágios na visão de cada um deles, a zona de desenvolvimento proximal - um dos pilares dos estudos vygotskyanos - e o construtivismo que teve seu ápice com as pesquisas piagetianas, além de demonstrar os reflexos que os estudos psicogenéticos têm nos sistemas escolares brasileiros.

No quinto capítulo, o assunto são os números, tão difíceis de compreender quanto as letras, embora não nos demos conta disso. A construção do número é a minha preocupação, tendo em vista experiências vividas e a constatação que muito do que ensinamos aos alunos

não tem a ver com o conceito de número e sim com a nossa visão de adulto de considerar que a partir do momento em que a criança toma conhecimento dos algarismos, os números estão automaticamente internalizados, minha preocupação é a pouca penetração no curso de formação de professores das concepções dos teóricos que se ocuparam em demonstrar como se dá o processo de construção de números.

O sexto capítulo mergulha na formação do leitor, tanto educador quanto educando, tema discutido em distintas instâncias, devido ao mal desempenho em geral do aluno brasileiro nas questões de leitura com compreensão, denominada por alguns como letramento. Nele descrevo os estágios de alfabetização pelo que passa o educando, segundo Ferreiro, e discuto o porque da falta de hábito de leitura do brasileiro, que vem afetando sua performance escolar.

No sétimo capítulo são apresentados os resultados e suas análises baseadas na perspectiva psicogenética. Os dados são tratados quantitativa e qualitativamente, uma vez que o número de sujeitos pesquisados foi substancial (124 alunos e 10 professores). Vários gráficos e tabelas foram elaborados para facilitar a visualização dos resultados e para que o leitor possa *ver o não visto* e, assim, construir suas próprias conclusões a respeito da pesquisa.

Finalmente, nas considerações finais teço um panorama geral do trabalho, incluo minhas reflexões acerca do que foi apurado durante a pesquisa, ressaltando que esta não tem a intenção de esgotar os estudos neste campo, e apresento sugestões para o aprimoramento da formação do professor em nível médio, partindo de minhas observações como pesquisadora e como sujeito da pesquisa.

2. METODOLOGIA⁸

Na sociedade ocidental, a ciência é considerada “a” forma de construção da realidade (MINAYO, 1994:10). É uma construção realizada por sujeitos que procuram dar respostas às questões que lhes são lançadas por fatos de seu tempo. Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (apud RODRIGUES, 1989:3), “a ciência é o último ofício artesanal do mundo”, porque “se faz pesquisa aprendendo com outro pesquisador, assim como, antigamente só se formava sapateiro quem aprendesse com outro sapateiro durante uns oito anos”⁹, ou seja, um trabalho científico é composto por dados científicos que passaram por observações, experimentos planejados e registros.

O autor deste tipo de trabalho deve estar atento a alguns pontos que asseguram o seu academicismo:

O objetivo da pesquisa é original e válido cientificamente? Os procedimentos utilizados e o delineamento experimental são apropriados para responder às questões propostas? Os dados experimentais possuem qualidade suficiente para serem interpretados dentro do contexto dos objetivos? Os resultados justificam as conclusões indicadas pelos autores? Os resultados e as conclusões são relevantes para questões importantes estudadas por outros investigadores da área? (Goldenberg, 2009)

A partir das respostas a esses questionamentos, o pesquisador deverá elaborar o seu trabalho visando a contribuição para o avanço do conhecimento¹⁰ e optando pela abordagem metodológica que melhor se coadune com os seus objetivos. Neste estudo, por sua especificidade, optei pela pesquisa com *abordagem qualitativa*, a partir da necessidade de se acompanhar com maior proximidade o desempenho dos indivíduos, em conjunto com a *abordagem quantitativa*, devido ao trato com a quantidade de informações.

Na pesquisa com *abordagem quantitativa* a obtenção de dados se faz quase que estritamente pela observação e experimentação, além disso, ela permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente (MOURA, 2009).

Já a preocupação maior da *abordagem qualitativa* é descrever os dados que configuram um determinado fenômeno humano, se preocupando “com um nível de realidade

⁸ Baseado em Rangel (2006)

⁹ Ibid., p. 3

¹⁰ Ibid., p. 1

que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994:21) e, pelo caráter subjetivo das ciências humanas, nesse campo “nem sempre a frequência quantitativa indica a pertinência dos dados.” (DEMO, 2000:119). Ainda segundo este autor, a pesquisa qualitativa deve ser muito rigorosa e complexa, pois a “fineza de dados mais sensíveis só pode aparecer no decurso de trabalho beneditino, obsessivamente cauteloso e crítico”¹¹.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e não, necessariamente, laboratórios ou ambientes de pesquisa controlados; os dados coletados são predominantemente descritivos; o “significado” que as pessoas dão aos fenômenos e à sua vida são focos de atenção especial ao serem analisados pelo pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:11). Na pesquisa com *abordagem qualitativa*, o processo de coleta de dados pode ser: observação direta; observação participante; entrevistas; análise de documentos; depoimentos; histórias de vida; testes psicológicos; fotografias; videoteipes; etc.

Segundo Lüdke e André (1986), em pesquisa qualitativa existem três tipos de estudos: os *estudos exploratórios*, nos quais

o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental (p. 109);

os *estudos descritivos* que “pretendem descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”¹² e os *estudos experimentais*, que têm por princípio

modificar deliberadamente a maneira controlada das condições que determinam um fato ou fenômeno e, em observar e interpretar as mudanças que ocorrem neste último.¹³

A procura de respostas para as questões deste trabalho orientou-me para um estudo de caráter exploratório com a aplicação de uma pluralidade de procedimentos para coleta de dados, tais como, estudo de caso, pesquisas bibliográficas e pesquisas documentais. Minha opção pela escolha desses procedimentos deve-se ao entendimento de que sua conjugação trará mais escopo ao trabalho, proporcionando maior fidedignidade ao seu resultado.

¹¹ Ibid., p. 130

¹² Ibid., p. 111

¹³ Ibid., p. 114

O estudo de caso é indicado para explicar as variáveis que causam determinadas situações explorando fenômenos contemporâneos da vida real, sendo ele o tipo de estudo que tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade, tendo seus resultados válidos só para o caso que se estuda, não podendo ser generalizados. (LUDKE E ANDRÉ, 1986)

Na pesquisa bibliográfica, a intenção do pesquisador é a de embasar seus estudos metodológicos com a teoria, calcada em autores que já produziram literatura acerca de seu tema de pesquisa. Seu objetivo é “desvendar, recolher e analisar as principais contribuições sobre um determinado fato, assunto ou idéia.” (GALLIANO, 1996:109)

A pesquisa documental é efetuada sobre

qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros. (ABNT, 2002:2).

Esses documentos são materiais que ainda não foram elaborados, “provenientes de órgãos que realizaram as observações” (ANDER-EGG, apud MARCONI, 1982:1). A união desses três procedimentos também me permitirá agir com mais apuro no trabalho, alicerçando-o teórico/metodologicamente e conferindo-lhe maior rigor.

2.1. População e amostra

Segundo a SEEDUC¹⁴ (2008), no Estado do Rio de Janeiro 1024 escolas públicas estaduais oferecem o Ensino Médio, num total de 573.833 alunos, sendo que as 95¹⁵ delas que possuem o curso normal, com aproximadamente 41.091¹⁶ alunos e 2.100 professores, constituem a população deste estudo. Esta pesquisa se desenvolverá a partir de um trabalho de campo, no qual a amostragem é intencional: 124 alunos, na faixa etária de 17 a 45 anos, do quarto ano do curso normal e 10 professores de 05 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, situadas nas cidades de Maricá, Conceição de Macabu, Paty do Alferes, Paraty e Rio de

¹⁴ Secretaria Estadual de Educação

¹⁵ Anexo A

¹⁶ Anexo A

Janeiro - Baixada Litorânea, Norte Fluminense, Região Serrana, Sul Fluminense e Capital, respectivamente.

Esta escolha é suficiente para efetuar comparações tendo em vista o objetivo do estudo que é o de investigar o processo de formação de professores no curso normal, nível médio, sob a perspectiva psicogenética, além disso, ela contempla as diversas regiões do estado.

2.2. Procedimentos de coleta de dados

Adotei para coleta de dado, junto a alunos e professores, um questionário estruturado misto (apêndices A e B). A opção por esse instrumento deveu-se aos objetivos da pesquisa e, por conta disso, a “fala” dos atores envolvidos no processo de formação docente – educandos e educadores – será privilegiada, além das observações feitas por mim em um dos locais e das percepções acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre os tipos de questionário que poderiam ser utilizados neste trabalho, optei pelo *questionário estruturado* porque tem "uma relação fixa de questões, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados" (GIL, 1999:34), em cada categoria (professores e alunos). Algumas *questões abertas* foram proporcionadas porque nelas as perguntas são apresentadas deixando-se um espaço para a resposta, sem limitações ou restrições. Este artifício tem como vantagem a não obrigação de quem responde em encaixar sua percepção em alternativas preestabelecidas.

3. A FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)

Nas últimas décadas, o tema “formação de professores” vem se destacando nos discursos oficiais e extra-oficiais no Brasil e em diversos outros países. Vários autores se dedicam e se dedicaram ao assunto com estudos e pesquisas aprofundados, discutindo-o em suas várias vertentes e níveis de formação, dentre eles, podemos citar: Goergen e Saviani (2000) que fazem um estudo comparativo da formação de professores na Alemanha, no Japão, Itália, Canadá, Cuba e Colômbia, enfocando as peculiaridades de cada país; Nóvoa (2000) e (2003) que discorre sobre a formação de professores em Portugal e sobre o fazer pedagógico desses educadores, no cotidiano escolar, priorizando o estudo sobre a atualização constante desses profissionais através da formação continuada; Tardif (2007) e Gauthier (1998) que discutem o campo dos saberes docentes e Veiga (2006 e 2008), que escreve sobre a profissionalização docente.

Devido à profusão dos estudos já realizados sobre a formação docente, não pretendo neste trabalho esmiuçar esse assunto, já tão discutido em maior profundidade do que eu poderia fazê-lo, por conta disso apenas farei uma sinopse do tema.

3.1. Um breve histórico sobre a formação dos professores no Brasil

Até o início do século XX a formação de professores não era fonte de preocupação das autoridades brasileiras. Os professores eram, em sua maioria, leigos e para se lecionar uma disciplina era bastante tê-la estudado num nível mais elevado, ou no próprio nível,

houve uma época em que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a de não ter sido condenado por nenhum crime infamante.(DAMIS, 2002:102)

Segundo a autora, a didática utilizada nessa época era a do “ensina-como-te-ensinaram”; o exercício do magistério era principalmente prático, bastando aos professores “ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimentos para serem transmitidos”.¹⁷

Só na década de 30, do século passado, cogitou-se formar um corpo docente para atuação nas séries mais elevadas do atual Ensino Básico e, assim, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na Universidade do Rio de Janeiro, que se tornou modelo para

¹⁷ Ibid., p. 102

todo o país como “*locus* específico destinado à formação do professor”(DAMIS, 2002:103), sendo que os licenciados em educação seriam habilitados para o exercício do magistério do curso normal em Nível Médio.

Em 1939, através do Decreto-Lei 1190/39, de 4 de abril, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que já havia sido desmembrada em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, foi desmembrada, mais uma vez, em duas seções da Faculdade Nacional de Filosofia: uma seção de filosofia que visava formar bacharéis em educação e outra, de didática, criada

para ministrar, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial, fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação, aos bacharéis formados nas diversas áreas da Faculdade de Filosofia com a finalidade de se fornecer ‘licença’ para o exercício do magistério no ensino médio, em educação, ciências e letras. (CUNHA, 1980, apud DAMIS, 2002:105)

ou seja, uma das finalidades da nova instituição era a de formar professores de diferentes áreas para o magistério dos ensinos secundário e normal, após o bacharelado. Apenas em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024, de 20 de dezembro de 1961, os cursos de licenciatura tiveram que ser tratados como um grau equivalente ao do bacharelado, não se permitindo então que se acrescentasse mais um ano de curso de didática a três de bacharelado para se formar o professor.

Quanto ao educador já atuante, sua formação obedecia (e em muitos casos, ainda obedece) aos teóricos “em voga” na ocasião. Sendo assim, desde a década de 70, vários programas treinam os professores, mormente os do ensino público, para a prática técnico-pedagógica. Foram introduzidas, naquela época, técnicas de massificação de conteúdos, promovidas pelos livros didáticos; de estudo dirigido; técnico-profissionalizantes; entre outras. A intenção explícita era a de que esses professores pudessem formar uma nova classe de profissionais, minimamente capacitados para ingressar no mercado formal de trabalho, principalmente no industrial.

3.2. A formação docente como estudo profissionalizante (a formação do *homo faber*)

A LDBEN 5692 de 1971, ao privilegiar a educação profissionalizante, abraçava o movimento tecnicista para o qual o importante era o saber fazer. Em seu primeiro artigo, encontramos a seguinte deliberação:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho*¹⁸ e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Houve uma grande valorização de uma proposta educacional rígida e passível de ser programada. O professor controlava a sua prática pedagógica, as atividades eram mecânicas, o importante era o aprender a fazer. Nessa orientação, esperava-se que o aluno reagisse aos estímulos respondendo da forma esperada, para que lograsse êxito. Era a chamada educação behaviorista, inspirada no grande teórico Skinner.

Para essa prática pedagógica, os professores deveriam ser formados como seus alunos o eram, ou seja, visando sempre “ao produto”, à produção. Os pais, coordenadores e os próprios alunos julgavam bom professor aquele que passava muita matéria. A competência do profissional era medida pelas horas que o aluno despendia com as tarefas de casa. O lúdico não marcava presença em sala de aula. O resultado sim. Quanto mais rápido o aluno, mais valorizado, pouco importando se este apenas reproduzia o que era ensinado, sem refletir sobre seu aprendizado.

Atuei como “professora primária” na rede pública nessa época e nos era cobrada, nos planos de aula, a descrição das atividades - que deveriam ser em grande número, porque “a prática leva à perfeição” - quanto mais exercícios, maior a aprendizagem - era o mote do momento.

As próprias crianças tinham em seu imaginário o perfil da boa professora: aquela que passava muito “dever”. A professora perfeita era aquela que levava a família a colocar a criança numa explicadora para que ela realmente aprendesse, já que a “boa” professora só passava deveres difíceis. Parece contraditório, mas até hoje, século XXI, esse discurso ainda é ouvido principalmente nas classes populares.

¹⁸ Grifo meu

3.3. Novas visões, novas perspectivas

Nos anos 80, com a redemocratização do país, vários programas estaduais de capacitação para os professores foram lançados, procurando consolidar as reformas educacionais implementadas no período, reformas essas que tinham como lema a formação de cidadãos conscientes e ativos. Passa-se a discutir a função social da escola. Nos discursos são postos em evidência o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares.

Há, então, uma grande preocupação com a formação docente. O professor não pode mais ser um agente passivo do sistema, deve se posicionar, passar de treinador a coordenador. Seu papel agora é a de organizar atividades e atuar em conjunto com os alunos. Tomam corpo a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendidas principalmente por **Freire**: “uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (1996:35/36); **Libâneo**: “a prática escolar é uma prática política, enquanto instância transformadora das consciências” (1999:72) e **Saviani**: “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (1991:94).

A escola passa a ser difusora de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das relações sociais, é vista agora como agente de eliminação da seletividade social, prepara o aluno para o mundo adulto; os conteúdos não devem apenas ser ensinados, devem se ligar à sua significação humana e social; inexistente a oposição entre cultura erudita e popular e sim continuidade; o aluno deve ascender a uma forma de elaboração superior com a intervenção do professor, que o conduzirá do saber ao engajamento político, e não o contrário, para se evitar a “pedagogia ideológica”,

O professor não comparece à sala de aula provido apenas de sua competência profissional ou simples presença física, antes, como portador das mediações que tornarão viáveis o trabalho docente que garanta o acesso do aluno ao saber escolar. (LIBÂNEO, 1999:140)

Diferentemente do expressado no início do século, quando a aptidão para a docência era superdimensionada em detrimento da formação acadêmica, agora esse novo educador deverá desenvolver novas competências para atuar. Isso deixou o velho professor, com anos e anos de prática nos quais lhe exigiam alta produção, sem saber como agir com a nova posição tomada pelos governantes recém-eleitos, principalmente governadores, que, ávidos por

despir-se do ranço ideológico da ditadura, cobravam-lhes uma posição política que eles não viam condições de apresentar, por não terem sido formados para tal.

Como exemplo, temos a fala de Darcy Ribeiro, secretário de cultura do governador Leonel Brizola, de 1982 a 1986,

O conteúdo que devemos desenvolver não pode estar dissociado, até mesmo por se constituir em seu elemento propiciador, da consciência crítica e orgânica que se pretende formar. Assim, a cada instante deve-se referir o conteúdo da vida social, de um lado, ao entrecruzar das forças sociais, formadas e estruturadas a partir das forças materiais de produção e, de outro, ao entrecruzar das forças políticas, reveladoras do grau de consciência e organização das forças sociais, dos seus projetos de conservação ou transformação do mundo em que nasceram e se desenvolveram alunos e professores que ensinam e aprendem na *História*¹⁹. (RIBEIRO, 1986:71)

Segundo Cunha (1991) muitos professores, confusos com esta nova orientação pedagógica se dedicaram mais a ‘formar’ os alunos preocupados com seu desenvolvimento social e afetivo do que a ensiná-los, visando seu desenvolvimento intelectual. Os docentes, então, começaram a questionar o papel, não só do seu trabalho, mas também de concepções que embasavam a sua prática pedagógica (RICCI, 2003), talvez por verem os pífios resultados decorrentes da nova prática.

Arroyo (1985:14), nesse momento de amplas reformas didático-pedagógicas, que tanto confundiam os professores, discute a preocupação que existe em se estudar o que é *formador*, mas não o que é *deformador* nos cursos de formação de professores, diz ele:

A desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola. (...) Se é importante, pois insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Atendendo a reivindicações gerais, na década de 90 surgiram nos âmbitos estaduais e municipais (principalmente nas grandes cidades) os centros de formação de educadores com o intuito, mais uma vez, de “treinar” os professores para o exercício do magistério.

Essa idéia de treinamento, muito criticada anteriormente, novamente tomou corpo no final do século passado, partindo do princípio de que os professores - esgotados pelas diversas

¹⁹ Grifo do autor

teorias pedagógicas que se revezavam num vai-e-vem sem fim, desconsiderando as práticas docentes estabelecidas – exigiam formação continuada para que pudessem enfim, não só compreender as novas propostas pedagógicas, como implantá-las com êxito em seu fazer cotidiano.

Na rede estadual do Rio de Janeiro foram instituídos os sábados pedagógicos. Criados como instâncias para a atualização permanente dos professores, em muitas escolas hoje só subsistem, da forma que foram concebidos, no papel.

A rede municipal da cidade do Rio de Janeiro também instituiu durante dois dias do mês, num total de 4 horas, o chamado “centro de estudos” no qual o professor seria atualizado quanto às vertentes pedagógicas, principalmente as privilegiadas pela prefeitura: Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Wallon, dentre outros, mas o que ocorre, na maioria das vezes, é a fuga dos assuntos educacionais para questões práticas do dia a dia sobre turmas e alunos.

3.4. A Escola Normal²⁰ no Brasil

No início da colonização do Brasil, o papel de educador era exercido pelos jesuítas que tinham como objetivo aculturar e converter ao cristianismo os indígenas de nossa terra. Somente durante a monarquia a educação começou a ganhar vulto no Brasil. Em 1826, um Decreto criou quatro graus de instrução: Pedagogia (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827 um projeto de lei sugere a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação, além de propor também a abertura de escolas para meninas.

O Ato Adicional à Constituição (1834) dispõe que a administração do ensino primário e secundário passaria a ser responsabilidade das províncias. Assim, surge em 1835 a primeira Escola Normal da América Latina e primeira pública do continente em Niterói, província do

²⁰ "...o primeiro ministro francês Joseph Lakanal, em 1794, as designou com o nome de Escolas Normais porque eram as escolas que davam a 'norma' docente, ou seja escolas como as demais primárias, porém modelos em que a outro nível se estudava a norma didática que haviam de seguir os que queriam dedicar-se ao ensino de crianças. Ou seja, escola dedicada total e unicamente a estudo da norma, do guia, da forma e procedimentos mais adequados para, prévio conhecimento da criança e da escola, saber instruir e educar as crianças da melhor maneira" (GUZMÁN, apud WERLE, 2009).

Rio de Janeiro. E assim, sucessivamente as províncias brasileiras vão ganhando Escolas Normais.

Surgem: a Escola Normal na Bahia em 1836; a Escola Normal no Pará em 1839; a Escola Normal no Ceará em 1845; a Escola Normal em São Paulo (1846); a Escola Normal na Paraíba (1854); a Escola Normal no Rio Grande do Sul (1870). E, finalmente, em 1880, é inaugurada a primeira Escola Normal no Rio de Janeiro, Capital do Império (DOMINGUES, 2008:1).

O fato de essas escolas terem sido criadas, não significa que não houve percalços nesse trajeto: Em 1851 a escola normal da província de Niterói foi extinta e reinaugurada somente em 1862, por decreto de D. Pedro II. Em 1890 foi novamente extinta passando a ser somente uma divisão pedagógica do Liceu de Humanidades de Niterói. Em 1900 com a extinção do Liceu, ela ressurgiu, e assim, ligando-se e desligando-se do Liceu de Niterói, finalmente torna-se uma unidade independente em 1954, primeiramente com o nome de Instituto de Educação de Niterói e mais tarde Instituto de Educação Ismael Coutinho (um de seus professores), nome que conserva até a presente data.

Recentemente, o curso normal de nível médio sofreu ameaça de dissolução, por uma questão de interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9424 de 24/12/1996, que dizia no artigo 62, ser “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal”, enquanto no artigo 87, parágrafo 4 sugere que após dez anos (década da educação) “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Tal prerrogativa não só foi refutada, como para dirimir quaisquer dúvidas acerca da permanência da formação de professores em nível médio o parecer CEB/CNE²¹ 5/97, de 07/05/1997, dispõe:

Quanto à formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, é admitido seu preparo, em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62). Embora o artigo 87, § 4º disponha que, ao final da Década da Educação, todo o pessoal docente deverá ter curso superior, a norma específica (artigo 62), se sobrepõe à de caráter geral. (MEC, 2008:1)

²¹ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Assim, a existência do curso Normal Superior e dos cursos de Pedagogia não elimina a validade da formação de professores em cursos normais de nível médio.

Na concepção de Piaget (1974), para se resolver o problema da preparação dos professores para as dificuldades cada vez mais freqüentes na utilização dos melhores métodos de ensino “existe uma única e idêntica solução racional: *uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis*²²” (p. 29).

Talvez baseada nesse princípio, a LDBEN 9424/96 previa em dez anos (década da educação) a graduação de todos os professores, tanto os do Ensino Médio quanto os do Ensino Fundamental e da Educação Infantil ou, ainda, a preocupação pode ter sido pela precariedade dos cursos normais atuais.

Lembro-me que quando ingressei na escola normal, havia concurso de seleção e só os alunos melhor classificados eram aprovados. Hoje em dia basta se inscrever para ser aceito e o que vemos são alunos, principalmente alunas, que em sua maioria, fazem o curso somente por imposição da família ou ainda como uma “escada” para futuras profissões. Pretendem atuar no magistério com a finalidade de patrocinar um curso superior, ou escolheram o Normal pela facilidade de obtenção de emprego no futuro. Não estão, em absoluto, preocupadas (os) com os educandos que formarão, aliás, não têm preocupação com a própria formação, não lêem, não produzem trabalhos de qualidade.

Muitos escolheram o Normal para fugirem de disciplinas que consideram difíceis, como física e química. Quando lá chegam, deparam-se com uma exigência maior, tendo em vista a formação profissional, e não se conformam. Uma aluna do 1º ano disse-me que iria voltar para a “formação geral”, pois haviam lhe dito que o Normal era mais fácil e isso não era verdade. Na realidade, a grade curricular do curso Normal é bastante extensa²³, o que não garante um bom ensino, visto que os alunos não se sentem preparados para o Vestibular e nem para a prática pedagógica.

Montaigne, no século XVI, dizia que “(...) seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia” (2000:151). Morin (2003) apóia essa afirmação, rechaçando o conteudismo presente na educação, em detrimento da

²² Grifo do autor

²³ Vide anexo B

instrumentalização do educando para dispor de “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (p.21).

Uma das maiores reclamações dos professorandos é a de que apesar de quatro anos de estudos, não se consideram capacitados para encarar uma sala de aula com todas as suas peculiaridades: alunos em diferentes estágios cognitivos; com extensões de zonas de desenvolvimento proximais desiguais; com pouco ou nenhum capital cultural; alguns com necessidades educativas especiais; tudo isso em turmas grandes e heterogêneas, muitas vezes condenadas pelo determinismo que já observei em algumas colegas que diziam “Não sei para que ensinamos tudo isso a eles, não passarão de porteiros ou empregadas domésticas”.

Mais uma vez reporto-me a Morin (apud DANTON, 2009) que considera a pessoa um ser complexo demais para ter sua vida pré-determinada por fatores genéticos ou ambientais, já que “nós construímos nosso próprio destino a partir de nossas escolhas, sejam elas conscientes ou não”²⁴, e um professor bem preparado e conhecedor do sujeito complexo que educa, sabe provocar seus alunos de modo que estes escolham seu futuro, não permitindo que o ambiente do qual se originam e/ou a família da qual procedem o determinem.

Nos próximos três capítulos, intento demonstrar como a psicogenética pode embasar o conhecimento do desenvolvimento da pessoa em sua complexidade e de que formas educador e educandos podem atuar, a fim de que, construindo seus próprios saberes, construam-se como sujeitos pensantes.

²⁴ Ibid., p. 2

4. A PSICOGENÉTICA

A psicogenética, que estuda a gênese do desenvolvimento, surgiu como uma contraposição às teorias inatistas e empiristas. Segundo o inatismo, o sujeito já nasce com as características que levará por toda a sua existência, sendo necessário, para seu desenvolvimento somente o seu amadurecimento e qualquer forma de intervenção será limitada por suas estruturas internas pré-programadas.

Já o empirismo prega que o indivíduo é uma tábula rasa, fruto do meio e constituído por este, sendo necessárias intervenções para moldarmos sua natureza. O behaviorismo (comportamentalismo) é produto dessa teoria e concebe o sujeito como um ser modelável, de acordo com as experiências que tiver em sua vida. Nossa escola, em geral, segue muito esse princípio, provocando o comportamento do aluno através de prêmios ou sanções.

A psicogenética, por sua vez, concebe o sujeito como um ser que se institui na interação (ou sociointeração, segundo Vygotsky) com o meio – objetos e pessoas – não dependendo unicamente das intervenções de qualquer natureza, sendo constituído e constituindo-se de acordo com suas próprias estruturas e seu amadurecimento psicológico, emocional, físico e cognitivo. Dentre seus principais teóricos temos Wallon, Vygotsky e Piaget, autores privilegiados neste estudo. Não pretendo comparar ou discutir suas teorias e, sim, apresentar, para melhor compreensão, seus conceitos mais difundidos que, em sua maioria, não vêm sendo trabalhado nos cursos de formação de professores, principalmente em nível médio.

4.1. Wallon e a psicogenética

A origem da inteligência, para Wallon é genética e organicamente social. Sua psicogenética teve como ponto de partida o patológico, tendo início quando fez mais de duzentas observações em crianças doentes, retardadas, epiléticas e com problemas psicomotores (DANTAS, 1992). Wallon não teve somente a intenção de curar e sim, também, a de estudar para compreender os processos causadores de tais anomalias e assim trabalhá-los sob a luz da psicologia. Durante a primeira guerra, ao tratar de soldados com lesões cerebrais, Wallon reviu muitas de suas hipóteses anteriores, aprofundando e renovando suas conclusões quanto ao funcionamento cerebral²⁵.

²⁵ Ibid.

A motricidade, assim como a afetividade, é uma grande questão para ele “a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa” (DANTAS, 1992:37). De início, o sujeito é apenas psicomotor, agindo por reflexos e sem se dar conta de que possui um corpo. Depois, estes movimentos se tornam mais articulados e intencionais. Quando o sujeito passa a se expressar mais verbalmente do que motoramente, entra “em cena um novo sistema, o cortical”²⁶ sendo essa transição acompanhada pelo desenvolvimento das condutas imitativas, que mais tarde darão lugar à representação. O valor que Wallon dá ao movimento deve-se a sua crença de que o movimento tem grande importância no desenvolvimento da inteligência e na estruturação do pensamento no período anterior à aquisição da linguagem. Corroborando essa assertiva de Wallon, foi publicada uma pesquisa realizada na Universidade de Chicago, na revista *Science*, na qual os pesquisadores americanos constataram que

Bebês que gesticulam para se comunicar durante a primeira infância têm melhores chances de desenvolver um vocabulário mais amplo quando atingem a idade escolar do que os bebês que não usam as mãos para exprimir idéias. (JB, 2009:A24)

A pesquisa levou em conta também os fatores socioeconômicos das famílias e descobriu que enquanto as crianças mais pobres faziam apenas 13 gestos diferentes, as crianças de pais com maior nível de escolaridade faziam, em média, 24. Diz a pesquisadora, da Universidade de Chicago, a respeito desta situação: “Quando as crianças entram na escola, existe uma grande diferença socioeconômica em seus vocabulários.”²⁷

Wallon considera que atividades estimulantes e circunstâncias apropriadas podem desenvolver o nível funcional de um sujeito, “mas a sua utilização só se torna verdadeiramente eficaz no momento em que as condições biológicas da função chegam à maturação” (WALLON, 2007:39), porque a diferença de execução entre grupos privados dos exercícios e os que têm condições de se exercitarem se desvanece rapidamente “desde que a idade da função seja atingida e deixe de haver diferença nas condições externas.”²⁸ Daí a importância que este teórico deu à Educação Infantil, visando a não privação do desenvolvimento de determinadas habilidades infantis às crianças quando já apresentam condições internas, devido ao seu ambiente.

²⁶ Ibid., p. 41

²⁷ Ibid., p. A24

²⁸ Ibid., p. 39

4.2. Os estágios wallonianos

Assim como Piaget, Wallon também propõe uma série de estágios do desenvolvimento, porém, diferentemente daquele, que conduziu seus estudos para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo, Wallon denomina sua psicogenética como o estudo da “pessoa completa”. Em sua concepção, o desenvolvimento é permeado de conflitos internos e externos, sendo natural que durante ele ocorram retrocessos, cisões e reviravoltas. Os conflitos, mesmo os resultantes de retorno a estágios anteriores, são fenômenos geradores de evolução, já que os estágios se interpenetram, podendo, em certos momentos, os sujeitos apresentarem características de dois ou mais estágios. Durante a sucessão dos estágios, momentos de preponderância afetiva são sucedidos por momentos de preponderância cognitiva e vice-versa, perdurando esse ciclo por toda a vida. Segundo Coelho (2009)

Usualmente, períodos predominantemente afetivos ocorrem em períodos focados na construção do eu, enquanto estágios com predominância cognitiva estão mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico. Deste modo, afetividade e cognição não são estanques e se revezam na dominância dos estágios. (p.51)

A compreensão dessas alternâncias ficará mais clara neste trabalho, a partir da descrição dos diversos estágios wallonianos, a seguir.

4.2.1. Estágio impulsivo-emocional

Este é um estágio preponderantemente afetivo, durando do nascimento até aproximadamente 1 ano de idade, no qual as principais interações da criança com o meio são as emoções. Estas provocam no ambiente humano, principalmente na mãe, um poderoso efeito mobilizador, do qual depende o lactente para sobreviver (DANTAS, 1990). Neste estágio, o bebê por não empregar palavras ou algum sinal significativo apenas reage espontaneamente a estimulações tanto externas quanto internas, de maneiras que somente sua mãe sabe interpretar, atribuindo-lhes sentido.

Na concepção walloniana, o ser humano transita por fases centrípetas e anabólicas (nas quais predomina o afetivo) e centrífugas e catabólicas (com o predomínio da inteligência) (DANTAS, 1992). O recém-nascido encontra-se na fase centrípeta, ocupado principalmente com o seu “EU” corporal, sendo regido pelas funções de nutrição e de sono, mal reagindo aos objetos do mundo físico circundante. Com o passar do tempo, os movimentos reflexos e

impulsivos dão lugar a gestos intencionais e ordenados que, contando com a contínua resposta do ambiente, lhe possibilitarão passar da desordem gestual para as emoções diferenciadas.

4.2.2. Estágio sensório-motor e projetivo

Neste estágio, que se estende dos três meses de idade aos três anos, o meio ambiente predomina nos fenômenos da cognição. A inteligência prevalece e é dividida entre inteligência prática e inteligência discursiva. A inteligência prática é adquirida quando da interação do próprio corpo com o objeto, já a inteligência discursiva provém da imitação e da apropriação da linguagem, “neste período de voluntarismo e de sincretismo, a palavra é um meio de tornar o objeto presente, quer reclamando e provocando a sua presença efetiva, quer evocando a sua imagem (...)” (AZEVEDO, 1996:43). As crianças utilizam a palavra como um condutor de suas idéias, como um meio para investigar o ambiente, mas é a motricidade que predomina em sua linguagem, tanto que Wallon diz que se atarmos as mãos da criança, nesta fase, ela emudece (DANTAS, 1990). Só bem mais tarde as idéias regerão as palavras e inibirão o ato motor.

4.2.3. Estágio do personalismo

Característico dos três aos seis anos, neste estágio forma-se a personalidade e a autoconsciência do indivíduo. A criança se torna engraçada, sedutora. Estabelece-se, também, a crise negativista, como forma de oposição sistemática ao adulto, consequência do processo de auto-afirmação da criança. Há nesse estágio um exibicionismo da atividade, a criança pede para ser observada no que faz, e é alvo de sua própria admiração, num caso extremo de narcisismo.²⁹

O afetivo ainda predomina no indivíduo, mesmo ocorrendo a diminuição da quantidade de solicitações ao outro. “(...) a criança, no entender de Wallon, se dessocializa. (...) Tem-se então, de um lado, desenvolvimento entendido como socialização progressiva, de outro como individuação crescente”. (DANTAS, 1990:14) O aparente paradoxo se deve ao fato de que para Wallon o termo socialização significa “dependência do outro” e, neste estágio, a criança se torna cada vez mais independente.³⁰

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

4.2.4. Estágio categorial

É no estágio categorial que a criança inicia o desenvolvimento da memória e da atenção voluntárias. Indo dos seis aos onze anos aproximadamente, neste estágio a capacidade de abstração da mente se expande e o raciocínio simbólico se firma como ferramenta cognitiva, devido ao predomínio da inteligência sobre as emoções. Apesar disso, “os traços do sincretismo do pensamento infantil não desaparecerão antes dos onze ou doze anos.” (AZEVEDO, 1996:45)

4.2.5. Estágio da adolescência

Para Wallon, este não é o último estágio de desenvolvimento da pessoa, pois com o decorrer dos anos ela continua evoluindo e passando por diversos outros estágios. No entanto ao sistematizar sua classificação dos estágios, ele recortou-os até este, por ser o que separa a criança do adulto. Este é o estágio no qual o sujeito sofre uma série de conflitos internos e externos por estar passando pelas transformações físicas e psicológicas próprias da adolescência, sendo outro estágio de caráter afetivo.

O adolescente, assim como a criança no estágio do personalismo, também atravessa por uma crise negativista, pois precisa se diferenciar de seus pais e/ou de figuras de autoridade, contudo, busca identificação com seus grupos de contato, amigos e ídolos por intermédio das vestimentas, comportamento e atitudes, numa ambivalência própria de quem passa por uma fase de confusão

que traduz o desequilíbrio interior: alternam-se o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. O jovem experimenta necessidades novas, ainda confusas; desejos poderosos e vagos o impelem a sair de si. O desejo de posse, de ter para si e de absorver em si o outro, convive com o desejo de se sacrificar totalmente por esse outro, e ambos representam o prelúdio de atração pelo sexo oposto. (PEREIRA, 2009:1)

O jovem tende a procurar o seu amor ideal, que pode ser real ou fictício, a maioria tem sonhos impossíveis e fantasias sentimentais e sua oposição ao adulto visa mais ao que ele representa (controle, leis) que ao próprio sujeito. Ao mesmo tempo precisa e anseia por orientação e limites para se construir como pessoa.

4.3. Vygotsky e a psicogenética

Por sua curta existência - viveu de 1896 a 1934 - Vygotsky não chegou a elaborar uma teoria vygotskyana, porém produziu uma vasta obra (mais de 200 artigos) composta por “textos densos, cheios de idéias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisa que exemplificam essas proposições gerais”. (OLIVEIRA, 1995:21) Não existem também relatos detalhados de seus trabalhos de investigação científica, sendo que o aprofundamento de seus estudos foi feito por seus colaboradores, principalmente por Luria e Leontiev³¹.

Vygotsky preocupou-se, dentre outras coisas, com o processo de formação de conceitos pela criança e o desenvolvimento da linguagem, para ele, funções dependentes de interações sociais intensas *sine qua non* poderiam acontecer.

Sua teoria sobre o papel estruturante da linguagem é plenamente conhecida pelos estudiosos de pedagogia e psicologia e foi tratada em diversas publicações (VYGOTSKY, 1993; OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995; MARTINS, 2005). Quando ele diz que “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1993:108), a seu ver, antes mesmo de nascer, a criança já está impregnada pelas diversas linguagens: a fala da mãe ou de alguém próximo, um barulho cotidiano, etc...

Para elaborar sua teoria sobre a formação de conceitos, também já bastante debatida (VYGOTSKY, 1993; MARTINS, 2005; OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995) Vygotsky e seus colaboradores examinaram mais de 300 pessoas através de um método desenvolvido por um de seus colaboradores, L.S. Sakharov³². Com este estudo descobriu-se que

(...) o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.(VYGOTSKY, 1993:49/50)

³¹ Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev

³² A descrição do teste encontra-se em nosso anexo C e foi extraída de Vygotsky, 1993:49/50.

embora algumas constituições intelectuais que desempenham funções similares às dos conceitos verdadeiros sejam encontradas precocemente na criança³³. Diz, ainda, Vygotsky:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. (*idem*: 50)

pois estas atividades, embora sejam indispensáveis ao processo, são insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio para a condução das operações mentais. Por isso, é importante que o meio ambiente apresente estas tarefas para o adolescente, fazendo-lhe novas exigências e estimulando o seu intelecto, trazendo-lhe uma série de novos objetos, a fim de que seu raciocínio consiga atingir estágios mais elevados. (VYGOTSKY, 1993:50)

Afirma Vygotsky, além disso, que o conceito não pode ser ensinado por meio de treinamento e somente será alcançado “quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário”³⁴, sendo um trabalho infrutífero e desnecessário do professor tentar o ensino direto de conceitos, o que terá como único resultado a repetição de palavras memorizadas, que embora possa demonstrar conhecimento dos conceitos, na verdade oculta um “vácuo” de idéias.

Duas linhas principais são responsáveis pela evolução dos conceitos: a formação dos complexos e a formação de ‘conceitos potenciais’. Na primeira, “a criança agrupa diversos objetos sob um ‘nome de família’ comum” (VYGOTSKY, 1993:70). Na segunda, ela já consegue isolar esses objetos de acordo com atributos comuns. Nos dois os casos, o emprego da palavra integra os processos de desenvolvimento.

4.4. As fases e os estágios vygotksyanos

Conquanto Vygotsky não tenha sistematizado seus estudos, podemos encontrar em sua obra (1993: 51 a 70) farta descrição sobre as três fases básicas porque passam os indivíduos em sua trajetória para a aquisição de conceitos, com seus diversos estágios subjacentes. São eles:

³³ *Ibid.*, p. 50

³⁴ *Ibid.*, p. 71

4.4.1 Fase dos amontoados sincréticos

Nesta fase, “o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente” (VYGOTSKY, 1993:51), imagem esta bastante instável. Vygotsky classificou como pertencentes à primeira fase em direção à formação de conceito os sujeitos que de posse do material citado anteriormente (anexo C) o agruparam de forma desorganizada, sem qualquer correlação entre os objetos ou entre as palavras, isto é, sem fundamento, de forma subjetiva, revelando “uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo”³⁵. A essa fase deu o nome de “fase dos amontoados sincréticos”, que inclui três estágios:

4.4.1.1. Estágio de tentativa e erro

É manifesto quando a criança cria o grupo ao acaso, acrescentando cada objeto por suposição e tentativa, ou substituindo-o quando o experimentador prova que a suposição está errada.

4.4.1.2. Estágio das percepções

Os objetos são inseridos no grupo com base numa posição espacial, ou seja, o campo visual ou a percepção da criança determinam a inserção dos objetos, ainda de forma sincrética.

4.4.1.3. Estágio pré-operatório

Este estágio assenta-se numa base mais complexa e é composto de “elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes, que já foram formados pela criança”³⁶ da maneira descrita no estágio anterior.

Esses elementos recombinados não apresentam elos intrínsecos entre si, de modo que a nova formação tem a mesma ‘coerência incoerente’ dos primeiros amontoados. A única diferença é que, ao tentar dar significado a uma nova palavra, a criança agora o faz por meio de uma operação que se processa em duas etapas. Mas essa operação mais elaborada permanece

³⁵ Ibid., p. 51

³⁶ Ibid., p. 52

sincrética e não resulta em uma ordem maior do que a simples agregação dos amontoados. (VYGOTSKY, 1993:52)

4.4.2 Fase de pensamento por complexos

Esta fase acompanha o sujeito até a adolescência. A criança que a alcançou já superou parcialmente o seu egocentrismo, etapa na qual ela tudo vê e sente a partir de seu próprio ponto de vista, e “já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas”³⁷. Neste momento seu pensamento já é mais lógico e extrínseco. O significado das palavras evolui.

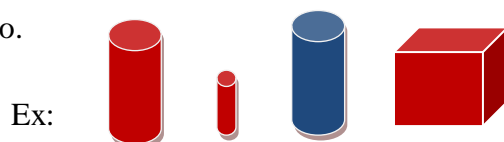
O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. (...) Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas.³⁸

Em um complexo, segundo Vygotsky, os objetos isolados associam-se no pensamento da criança não somente devido às impressões pessoais dela, mas, também, pelas relações que existem, verdadeiramente, entre eles, sendo a função primordial dos complexos o estabelecimento de elos e relações.

Esta fase se subdivide em cinco estágios, que são:

4.4.2.1. Estágio do complexo de tipo associativo

Baseia-se em qualquer relação que a criança faça entre um objeto de amostra e algum outro bloco. Esta relação não se dá só por analogia, pode ser por contraste também. Se, por exemplo, o experimentador apresentar um bloco grande vermelho a criança, nesse estágio, pode acrescentar ou um bloco da mesma cor, ou da mesma forma, ou tamanho, ou pode se valer da proximidade espacial entre eles, o que levará em conta é o atributo que lhe chame a atenção.



³⁷ Ibid., p. 53

³⁸ Ibid., p. 53

4.4.2.2. Estágio das coleções

Nesse estágio, a criança combina objetos ou impressões concretas em grupos que se assemelham a coleções. “Os objetos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e, conseqüentemente, complementares entre si.” (VYGOTSKY, 1993:54) Por exemplo: um conjunto "funcional como pires, xícaras e colher; um conjunto de faca, garfo, colher e prato; o conjunto de roupas que usa”.³⁹

4.4.2.3. Estágio do complexo em cadeia

Não há, nesse estágio coerência quanto ao tipo de vinculação ou “quanto ao modo pelo qual cada elo da cadeia articula-se com o que o precede e com o que vem a seguir. A amostra original não tem uma importância fundamental.” (VYGOTSKY, 1993:55)

Como exemplo Vygotsky cita a seguinte situação:

Se a mostra experimental for um triângulo amarelo, a criança poderia escolher alguns blocos triangulares até que sua atenção fosse atraída, digamos, pela cor azul de um bloco que tenha acabado de acrescentar ao conjunto: passa, então, a selecionar blocos azuis sem atentar para a forma – angulosos, circulares, semicirculares. Isso, por sua vez, é suficiente para que haja uma nova alteração do critério: esquecida da cor a criança começa a escolher blocos redondos. O atributo decisivo continua variando ao longo de todo o processo.⁴⁰

Grosso modo, poderia ser assim:



E, sucessivamente... “um objeto que foi incluído devido a um de seus atributos passa a fazer parte do complexo não como o portador desse atributo, mas como um elemento isolado, com *todos* os seus atributos.”⁴¹ A criança pode desprezar totalmente a amostra, fazendo conexão entre dois outros elementos, que também podem não ter nada em comum com alguns

³⁹ Ibid., p. 54

⁴⁰ Ibid., p. 55

⁴¹ Ibid., p. 55

outros objetos e só fazem parte da cadeia por partilharem uma característica com outro elemento.

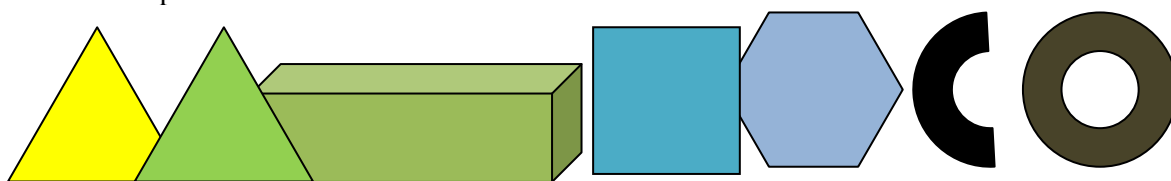
Para Vygotsky (1993:55) o complexo em cadeia é considerado “*a mais pura forma do pensamento por complexos*”, pois, diferentemente do complexo associativo no qual os elementos possuem uma interligação, neste estágio não há núcleo, “há relações entre elementos isolados, e mais nada.”⁴² uma vez que uma semelhança muito distante pode ser suficiente para formar uma vinculação entre dois elos. “Em um típico complexo em cadeia (...) cada novo objeto incluído tem algum atributo em comum com o outro elemento, mas os atributos passam por infinitas alterações”⁴³.

4.4.2.4. Estágio do complexo difuso

A característica deste estágio é a “fluidez do próprio atributo que une os seus elementos.”⁴⁴ As vinculações são difusas e indeterminadas.

Por exemplo, para combinar com um triângulo amarelo, uma criança, em nossos experimentos, poderia escolher trapezóides e triângulos, por causa de seus vértices cortados. Os trapezóides poderiam levar a quadrados, estes a hexágonos, que por sua vez levariam a semicírculos e, finalmente a círculos. Enquanto base para a seleção, a cor é igualmente flutuante e variável. Os objetos amarelos costumam se seguidos por objetos verdes, que podem mudar para o azul, e deste para o negro. (VYGOTSKY, 1993:56)

Por exemplo:



Para a criança um complexo difuso tem o poder de expandir-se indefinidamente, acrescentando-se mais e mais elementos ao grupo de origem, construindo complexos ilimitados que surpreendem pela “universalidade das ligações que abrangem.”⁴⁵

⁴² Ibid., p. 56

⁴³ Ibid., p. 61

⁴⁴ Ibid., p. 61

⁴⁵ Ibid., p. 56

4.4.2.5. Estágio do pseudoconceito

Vygotsky considera este estágio como a ponte entre o pensamento por complexos e o estágio final, da formação de conceitos. É considerado pseudoconceito porque, embora fenotipicamente seja semelhante ao conceito dos adultos, psicologicamente é muito diferente deste, pois em sua essência ainda é um complexo. (VYGOTSKY, 1993:57). O autor cita como exemplo um sujeito que, ao classificar, pode ter colocado todos os blocos vermelhos juntos (lembrando que eles têm várias formas e tamanho conforme anexo C) e ter declarado que, na opinião dele, aqueles blocos vermelhos são *murs*. O examinador então vira um dos blocos e comprova que aquele tem um nome diferente, não é *mur*. O examinado não tenta tirar outros blocos, e insiste que os demais são *murs* porque são vermelhos. Ou seja, o que no início poderia demonstrar uma “verdadeira abordagem classificatória” na realidade denuncia que os grupos formados eram pseudoclasses, constituídas de acordo com as preferências pessoais do sujeito. “A semelhança externa entre o pseudoconceito e o conceito real, que torna muito difícil ‘desmascarar’ esse tipo de complexo, é um dos maiores obstáculos para a análise genética do pensamento”.⁴⁶

Como a partir dos três anos os significados de muitas palavras são coincidentes para crianças e adultos, existe a ilusão de que o conceito é dado pronto desde o início, ficando a transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos despercebida para a criança, visto que “seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos do adulto”⁴⁷ o que leva a criança a operar conceitualmente antes de ter consciência disso, daí a importância da comunicação verbal com os adultos no desenvolvimento dos conceitos infantis.

4.4.3. Fase da abstração

Nesta fase a criança já começa a abstrair, isolar dados, analisar e sintetizar as situações, o que não era capaz de fazer na fase anterior.

⁴⁶ Ibid., p. 58/59

⁴⁷ Ibid., p. 59

4.4.3.1. Estágio da abstração por semelhança

A criança consegue voltar sua atenção mais para alguns elementos de um objeto do que para outros “os atributos que, somados, fazem um objeto o mais semelhante possível à amostra, tornam-se o centro de atenção” (VYGOTSKY, 1993:66), levando a criança a abstraí-los dos menos percebíveis por ela, por exemplo: um objeto é grande e redondo e o outro é verde e chato.

4.4.3.2. Estágio de conceitos potenciais

Agora “o agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível é substituído pelo agrupamento com base em um único atributo, por exemplo: só objetos redondos ou só objetos achatados”⁴⁸. Essa espécie de abstração está presente até nos animais, quando treinados, e também nas crianças bem novas, podendo os conceitos potenciais ser formados baseados em impressões semelhantes ou em significados funcionais semelhantes, diz Vygotsky. Na criança pré-escolar, quando se pede que ela explique uma palavra, ela responde pelo que pode fazer o objeto designado, por exemplo: ao se perguntada sobre o que é “mãe”, ela poderá responder “é quem faz o jantar”, só mais tarde irá dizer “é uma mulher que tem filho”.

Os conceitos potenciais já estão presentes na fase do pensamento por complexos, só que, então, o traço abstraído é instável enquanto “nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço abstraído não se perde facilmente entre os outros traços”⁴⁹.

4.4.3.2. Estágio dos conceitos propriamente ditos

Neste estágio, as formas primitivas de pensamento (sincréticas e por complexos) gradativamente desaparecem e os conceitos potenciais vão sendo cada vez menos usados, começando a se formar, ocasionalmente no início e com presença maior depois, os verdadeiros conceitos.

Segundo Vygotsky, o conceito “surge como um *movimento* do pensamento dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o

⁴⁸ Ibid., p. 67

⁴⁹ Ibid., p. 68

geral e do geral para o particular” (VYGOTSKY, 1993:70) e se forma “mediante uma operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica”⁵⁰. Isto é, para a formação de conceitos não há um percurso linear, ela pode ter origem interna ou externa diferentes, originando conceitos espontâneos e não-espontâneos.

Os conceitos espontâneos são aqueles formulados pela criança por suas próprias experiências, por exemplo, em seu cotidiano a criança pode construir o conceito “cão” e quando evocar essa palavra generalizar características desse animal sem se ligar à raça, cor, tamanho, etc., e se a palavra não lhe for muito familiar, fará inferência com outra mais conhecida e procederá da mesma forma. Lembro-me de um ditado que passei para duas meninas na fase pré-silábica de alfabetização, no qual ditei a palavra cão e uma delas disse “Cão?”, imediatamente a outra falou “É cachorro” e escreveram (ou tentaram escrever) cachorro.

Os conceitos não espontâneos, ou científicos, são os adquiridos na escolarização. O mesmo conceito “cão” pode ser expandido para cão, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo, tornando-se mais abrangente e abstrato ao ser inserido “num sistema conceitual de abstrações graduais” (REGO, 1995:78) adquirindo cada vez mais complexidade.

Embora distintos, estes dois tipos de conceitos (espontâneos e científicos) estão intimamente imbricados influenciando-se mutuamente, sendo que o que diferencia um do outro, psicologicamente, é que o conceito científico tem sua raiz na atitude de mediação em relação ao objeto enquanto o espontâneo tem origem num confronto com uma situação concreta. (VYGOTSKY, 1993:93)

4.5. A zona de desenvolvimento proximal

Há momentos na vida da criança em que ela consegue realizar alguma tarefa sem ajuda. Esta capacidade de realizar sozinha uma atividade é denominada por Vygotsky **desenvolvimento real** da criança, é o que ela alcançou autonomamente. Já o que a criança consegue fazer, mas necessita da ajuda de outrem, indica seu **desenvolvimento potencial**. Todavia, de nada adianta treinar a criança para determinado desempenho sem que ela tenha amadurecimento para tal. Uma criança de 3 meses, mesmo com ajuda não conseguirá andar,

⁵⁰ Ibid., p. 70

enquanto uma criança com 10 meses conseguirá fazê-lo, com auxílio, porque já está madura para isso.

Segundo Oliveira (1995:58), o “caminho que o sujeito percorrerá para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas,” é a **zona de desenvolvimento proximal**, que vem a ser o intervalo entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial: “Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 1984:98). O conceito de zona de desenvolvimento proximal nos dá a idéia de que o desenvolvimento não é um processo exclusivamente individual, porquanto influenciável pela assistência recebida. Este pode ser observado tanto no nível de desenvolvimento real, quanto no nível de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento proximal refere-se às funções psicológicas que estão em processo de maturação.

Levando-se em consideração a zona de desenvolvimento proximal, podem-se verificar os ciclos que a criança já completou, permitindo-se delinear suas capacidades e futuras conquistas e assim elaborar estratégias pedagógicas que a auxiliem em seu desenvolvimento (REGO, 2001:74), assim sendo, o professor deve atuar nessa zona, para ajudar seus alunos a desenvolverem seu potencial em qualquer área. Essa atuação não se restringe a ensinar alguma coisa à criança numa situação de interação, verificando-se o que ela aprendeu por meio de avaliação concomitante ou seqüencial, trata-se de, a partir da observação de seu real desenvolvimento, proporcionar situações de aprendizagem, ampliando-se o período e as situações nos quais podem surgir as capacidades buscadas em seus objetivos.

Vygotsky (1993), em seus experimentos, descobriu que o estudo formalizado auxilia no desenvolvimento das funções superiores para além dos limites da matéria específica em estudo, pois “as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes” (p. 88) e concluiu que as matérias escolares fundamentais operam como uma disciplina formal, pois cada uma facilita o aprendizado das demais, uma vez que “as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo”⁵¹.

⁵¹ Ibid., p. 88

Sobre a ampliação do período de expectativa quanto à transformação de desenvolvimento potencial em real, no mesmo estudo citado anteriormente Vygotsky aponta para a descoberta de que esse período pode variar de sujeito para sujeito, independente de sua idade mental. Em uma de suas pesquisas, ele trabalhou com duas crianças de idade mental de oito anos, apresentando a elas problemas que foram resolvidas com ajuda. Constatou que uma das crianças podia, com assistência, resolver problemas preparados para crianças de doze anos, enquanto a outra não foi além dos problemas elaborados para crianças de nove anos, pôde então verificar que a zona de desenvolvimento proximal de uma criança era de quatro anos e a da outra era de um ano, concluindo que a criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um melhor aproveitamento escolar que a outra.

Na escola, essa dinâmica não é muito privilegiada. Com o sistema de seriação não se leva em conta o desenvolvimento potencial da criança, no sistema de ciclos isso foi um pouco minorado, porém o critério de enturmação por idade às vezes põe a perder essa experiência, por considerar que crianças com a mesma idade teriam desenvolvimentos semelhantes, o que Vygotsky provou não ser verdadeiro.

4.6. Piaget e a psicogenética⁵²

Piaget, naturalista e biólogo por formação, interessou-se pelo desenvolvimento humano ao observar moluscos em águas calmas e revoltas, fazendo uma analogia entre o que observava naqueles animais e a inteligência humana. Fundou a epistemologia genética com base nas reflexões inspiradas nas pesquisas que havia desenvolvido em biologia para sua tese de doutorado. Seu estudo consistiu em descobrir porque uma espécie de moluscos apresentava duas formas diferentes: uma forma abaulada e outra forma achatada, dependendo do meio em que se encontrava. Se o molusco é considerado como um músculo que vive no interior de uma concha, fixando-se no solo ou em um suporte, entende-se que, em águas calmas, o esforço para se prender ao suporte seja menor do que em águas agitadas. Neste caso, a contração sendo mais forte, o músculo pressiona mais a concha, contribuindo assim para modificar, ao longo do tempo, a sua forma inicial. Transplantando-se para águas agitadas, o molusco achatado se torna abaulado e vice-versa.

⁵² Baseado em Rangel (2003)

Refletindo sobre o que observava, Piaget desejou descobrir se entre os seres humanos haveria a mesma dinâmica, ou seja, quis investigar se as pessoas, assim como os moluscos, se adaptavam ao meio em que viviam, construindo-se de acordo com o que lhes é apresentado pelo meio. Sem jamais ter estudado psicologia formalmente, Piaget elegeu a criança para foco de seus estudos; sua finalidade era “determinar as contribuições das atividades de indivíduo e dos aspectos restritivos do objeto ao processo de aquisição de conhecimento”. (PIAGET, apud FLAVELL, 1992:xi)

A principal preocupação do epistemólogo, ao estudar a inteligência infantil, foi saber como são formadas as estruturas cognitivas. Acompanhando os resultados de testes aplicados a crianças, notou que elas, em diferentes idades, cometiam sempre os mesmo erros. Intrigado, percebeu que estes erros eram recorrentes, de acordo com a etapa de desenvolvimento intelectual em que elas se encontravam. Deduziu daí, que o que atinara como erro era a resposta considerada correta pelas crianças e dedicou-se a estudá-las. Categorizou, então, o desenvolvimento cognitivo em estágios, conforme suas características.

4.7. Os estágios piagetianos

Foram apontados por Piaget, quatro níveis de relações entre ações e pensamento da criança. A esses níveis chamou de estágios e os classificou, de acordo com as idades aproximadas dos sujeitos, embora tenha reconhecido que estas podem variar conforme a cultura e os estímulos recebidos por eles:

4.7.1. O estágio sensório motor

Este estágio compreende a fase que vai do nascimento até os dois anos e corresponde ao nível sensório-motor da ação direta sobre o meio ambiente.

Ao nascer, as reações de um bebê são basicamente reflexas e sofrem da falta de diferenciações: "O lactente tudo relaciona a seu corpo como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo ignora". (PIAGET, 1971:15). Ele não se reconhece nem como agente de suas próprias ações, por desconhecer a diferenciação entre si mesmo e o outro (objeto ou pessoa).

Para o bebê, a permanência do objeto não existe até que ele comece a se interessar por outras pessoas (principalmente pela figura materna), ou seja, se um objeto/pessoa for retirado de seu campo visual deixará de existir, passando a criança, então, ou a se interessar por outros elementos aparentes, ou a chorar sua “perda”. Só a partir de certa idade (por volta de oito meses/um ano) a criança já consegue manter viva a imagem da mãe (ou de quem lhe faça o papel) por um período maior do que há alguns meses, é quando começa a “estranhar” as pessoas.

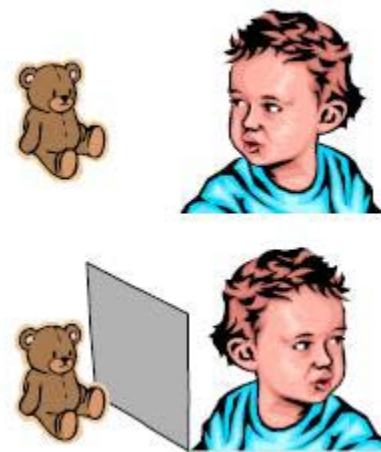


Figura 1 – Permanência do objeto

O desenvolvimento cognitivo no estágio sensório-motor evolui a partir das ações da criança sobre o meio, que são espontâneas e gradualmente coordenadas, sendo a motivação para um ato particular interna. A partir dos 18/24 meses, inicia-se a função semiótica e a inteligência passa a ser representativa, descentrando-se a criança do próprio corpo e reconhecendo-se como “a fonte ou mesmo senhor de seus movimentos” (PIAGET, 1971:16). Aumenta neste final de estágio o seu autocontrole, constituindo-se, então, como sujeito diferenciado do objeto.

4.7.2. O estágio pré-operatório

Compreendendo o período entre 2 a 6 anos, o estágio pré – operatório ou período pré-lógico representa um avanço sobre a inteligência sensório-motora, mas a percepção ainda domina o raciocínio. A criança é incapaz de reverter as operações e não consegue acompanhar transformações. O pensamento encontra-se sob controle do imediato, do perceptivo.

Por exemplo, numa prova de conservação de líquidos, ao se verter o conteúdo de um dos recipientes idênticos, e com a mesma quantidade de líquido - já



Figura 2 – Conservação de líquidos

atestada pela criança - para um recipiente de outro formato, a criança dirá que “agora há mais ou menos líquido”, orientando-se unicamente por sua percepção visual, sem atentar para a igualdade certificada anteriormente.

Isto ocorre porque a criança, neste estágio, tende a resolver problemas sem regras racionais, sendo apenas intuitiva⁵³, visto que ainda não adquiriu as diversas conservações que lhe permitirão fazer inferências lógicas, possibilitando-lhe a resolução de questões baseadas em diversos tipos de relações.

Neste estágio, também, a criança adquire a linguagem e, em torno dos seis ou sete anos, o comportamento se torna menos egocêntrico e mais social, porém sua expressão verbal soa mais como um monólogo coletivo do que como um diálogo:

Aproximadamente até os sete anos, as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar suas afirmações contrárias. Quando se procura dar explicações, umas às outras, conseguem com dificuldade se colocar do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesmas. (PIAGET, 1980b:26)

A partir dos sete anos a criança já consegue entender o ponto de vista dos outros, aceitando-o como diferente do seu. No início deste estágio o comportamento da criança é semelhante ao da criança do estágio sensório-motor, aos sete anos há pouca semelhança.

4.7.3. O estágio operatório concreto

Compreendendo o período de 7 a 10 anos, o estágio operatório concreto ou estágio das operações concretas é um período de transição entre o pré-operatório e o lógico formal. Neste estágio, a criança atinge o uso das operações completamente lógicas, pela primeira vez. O pensamento deixa de ser predominantemente perceptivo e ela torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram (concretos) em sua experiência.

A criança é capaz de descentrar a percepção e atentar para as transformações. A reversibilidade do pensamento é desenvolvida. São desenvolvidas, também, duas operações intelectuais importantes: a seriação e a classificação, que são a base para o conceito de número.

Nesse estágio, segundo Piaget (apud FLAVELL, 1992:208), "a criança começa a estender o pensamento do *real* para o *potencial*". Acrescenta Richmond (1981:72)

O aparecimento de operações mentais é um avanço importante no desenvolvimento do pensamento da criança. Contudo, existem várias

⁵³ Neste caso, intuitiva tem o significado de "perceptiva", que se guia pela percepção imediata.

limitações a essa autonomia recém-conquistada. As ações mentais pelas quais se formam classes e relações influenciam muito um ambiente perceptual. Este ambiente pode ser classificado de diversas maneiras, podendo formar-se equivalência, mas a atividade não se distancia muito de rearranjar mentalmente o que poderia ser rearranjado fisicamente.

Isto quer dizer que, quando confrontada com uma situação de seriação, por exemplo, a criança é capaz de antecipar os dados não presentes, o que não é possível na fase pré-operatória, mas não significa que já tenha aptidão para abstrair, o que ela faz é "pensar" concretamente, o que antes não conseguia. Nesta fase as ações são internas, isto é se formam na mente, surgindo o pensamento operatório concreto.

É neste estágio também que se estabelecem as estruturas das operações concretas (anexo D). Além da reversibilidade lógica⁵⁴ que confere muito maior mobilidade ao seu pensamento e lhe permite, principalmente, uma descentração progressiva mais rápida, são adquiridos os esquemas de conservação e são elaboradas as estruturas lógico-aritméticas de classes, de relações e de número (DOLLE, 1991).

A constituição das conservações efetua-se setor por setor, segundo uma ordem que comporta defasagens e uma sucessão temporal. Esta é a seqüência de aparecimento das diferentes conservações⁵⁵:

7 anos	:	Conservação das equivalências quantitativas
		Conservação dos comprimentos
		Conservação das superfícies
7-8 anos	:	Conservação da substância
8-9 anos	:	Conservação do peso
		1ª conservação do volume espacial, "volume interior"
		Conservação das verticais e das horizontais
11-12 anos	:	Conservação do volume físico

⁵⁴ (se, $5+3=8$ então, $8-5=3$)

⁵⁵ Algumas dessas provas estão descritas nos anexos D e E

Conservação do volume espacial.

Na escola, durante este estágio, é imprescindível o uso de materiais concretos para servirem de apoio ao raciocínio da criança, uma vez que sua capacidade de abstração não está desenvolvida. É neste estágio também que a cooperação de outros indivíduos se torna decisiva para o desenvolvimento infantil. A criança passa a agir para e pelo grupo, tornando-se mais cordial com os colegas, aceitando e oferecendo ajuda. Essa integração de pensamentos e atitudes auxilia no desenvolvimento de sua autonomia, sua auto-estima se fortalece, a interação social é intensa.

4.7.4. O estágio das operações formais

Após os 11 anos a criança deveria estar apta a atingir a quarta grande fase do processo: o nível das operações do pensamento lógico que leva as operações a se libertarem da temporalidade. As estruturas operatórias “formais” começam a se constituir por volta dos 11 a 12 anos. O raciocínio torna-se independente do perceptivo, a criança pode lidar com o *provável* tão bem quanto com o *real*.

O raciocínio do adolescente diferencia-se do raciocínio da criança do estágio operatório concreto por constituir-se em forma de uma trama (estrutura de rede). A estrutura de rede permite antecipar as várias combinações possíveis para esclarecer fenômenos ou solucionar certos problemas. Permite ainda, sob a ótica cognitiva, ter-se uma visão do todo e não apenas das partes, liberando-se do egocentrismo, isto é, da visão centralizada e fragmentada.

Agora, a inteligência tem acesso a um nível tal que ela se situa no plano das relações entre o possível e o real, mas numa inversão de sentido notável. Porque, em vez de o possível manifestar-se como uma mera forma de prolongamento do real ou das ações executadas sobre a realidade, é, ao contrário, o real que se subordina ao possível. Por outras palavras, o que caracteriza o pensamento operatório formal é que ele é essencialmente hipotético-dedutivo. (DOLLE, 1991:161).

Outras peculiaridades relevantes do estágio operatório formal são os grupos das transformações simultâneas, que, segundo Piaget (1980a), caracterizam-se pela estrutura de grupo quaternários, denominada INRC. A estrutura de rede possibilita a visualização do sistema e o grupo INRC a interrelação entre as várias operações que o compõem.

As quatro transformações contidas no grupo INRC, segundo definição de Piaget (1980a), são denominadas: **I**dentidade (não altera em nada a proposição sobre a qual incide); **N**egação (modifica tudo na proposição sobre a qual incide); **R**eciprocidade (permuta as proposições das operações de identidade); **C**orrelatividade (modifica tudo na proposição de reciprocidade, sua negação), ou seja, “de cada proposição (I) pode-se tirar sua inversa (N) e sua recíproca (R) e a recíproca da inversa (C) e ainda voltar à mesma posição (I), sem perder as referências do raciocínio” (FRANCO, 1999, p.44)..

Dolle sintetiza:

A grande novidade trazida pela passagem à inteligência operatória formal parece ser, pois, efetivamente, a inversão de sentido entre o possível e o real. No estágio das operações formais, o sujeito se determina segundo os possíveis, forjando hipóteses. Do ponto de vista do equilíbrio, o acesso a esse pensamento hipotético-dedutivo se traduz pela estrutura de grupo INRC que combina, num sistema único, as duas formas de reversibilidade separadas ao nível das operações concretas: a reversibilidade por inversão e reversibilidade por reciprocidade. Do ponto de vista das estruturas, tudo parece repousar numa lógica interproposicional, cujo tipo mais simples é a *lógica bivalente*.(1991:190)

Este último estágio, em geral, apresenta um aspecto de continuidade, na medida em que é finalmente atingida a liberdade do pensamento da ação material para a metafísica, abstrata, no entanto não é alcançado por todos os adultos.

Se nem todas as pessoas apresentam o raciocínio lógico formal, poderá este ser aprendido através da educação escolar? Haverá meio de o professor desafiar seus alunos de forma tal que eles consigam alcançar este estágio? Deveriam estar os docentes de futuros professores atentos a isso, uma vez que seus alunos irão lidar com sujeitos em vários níveis de cognição, até neste último? Como se passa do pensamento concreto para o formal?

Há em Piaget e Inhelder (1976) uma explicação sobre como aconteceria a passagem do nível operatório concreto para o formal, que intenciona esclarecer esse acesso, que não é tão simples nem comum a todos:

Após o pensamento operatório concreto haver estruturado domínios heterogêneos tais como as diversas conservações, a inclusão de classes, etc., o sujeito percebe que em grande número de situações reais esses domínios interferem de várias maneiras. Um efeito pode ser resultante de diversas causas agrupadas ou então, se existe só uma, esta pode estar encoberta por uma série de fatores não-causais e que variam simultaneamente. Enquanto as operações

concretas processam conteúdo por conteúdo, a realidade estabelece uma mistura de conteúdos, esboçando novos instrumentos operatórios.

Para isso, o sujeito emprega concomitantemente dois métodos: procura coordenar entre si os resultados das operações concretas e coordenar diretamente entre si as distintas operações constitutivas dos agrupamentos complexos. Esses dois métodos consistem, por conseguinte em dissociar os conteúdos estruturados apenas pelas operações concretas, de maneira a coordenar os resultados dessas operações em função das diversas combinações possíveis e, coordenar os diversos agrupamentos de classes e de relações num único sistema total, encaminhando-se, deste modo, para a descoberta da lógica formal das proposições.

4.8. O construtivismo

Muito propalada e debatida, essa teoria que tem Piaget como seu maior expoente pode ser encontrada em publicações do próprio (1971, 1973, 1974, 1980, etc.); de Macedo (1994); Kamii (2004a e b); Merrill (1998); Monereo (1998); Ferreiro (2001 e 2003); Arcavi (1998), dentre outros, com diversas e amplas visões, como o construtivismo comporta e incentiva, tendo até mesmo um desses autores (Monereo) levantado a hipótese de que não existe *o construtivismo* e sim diferentes *famílias construtivistas*⁵⁶ com um mesmo denominador comum.

De origem recente, em relação a outras teorias da aprendizagem, o construtivismo tem como objetivo definir um papel mais ativo para o aprendiz. Parte do princípio de que a aprendizagem é um processo construído e subjetivo, no qual o aprendiz cria uma representação interna do conhecimento, atuando ativamente sobre ele. Seus pressupostos básicos propõem um aprendizado significativo, calcado na experiência do educando que, a partir da contextualização de seu meio, irá abstrair das situações o que é relevante e o que não é, capacitando-se a construir modelos mentais adequados a diferentes tipos de tarefas, estando apto então a generalizar o que foi aprendido.

⁵⁶ O autor delimita as fronteiras e ordena os distintos construtivismo através da classificação realizada por Moshamn, que se refere a três tipos de construtivismo: um construtivismo endógeno inspirado na teoria da equilíbrio de Jean Piaget; um construtivismo dialético, impulsionado por Lev. S. Vygotsky e um construtivismo exógeno no qual se situaria a Teoria do Projeto Instrucional defendida por David Merrill. (Monereo, 1998:38)

Essa definição leva muitos à crença de que o construtivismo propõe um aprender solitário, sem interações entre alunos e professores e alunos e colegas, com a atuação direta do sujeito sobre o meio fazendo suas inferências sobre o que observa, independente do que já está consolidado como conhecimento universal. Piaget, ao contrário, considera a interação criança/criança um processo importante. Os trabalhos em grupo, as dramatizações coletivas de histórias e textos e a própria intervenção da criança ensinando e aprendendo com os colegas de classe, propiciam um salto qualitativo nas operações mentais infantis. Lembra, ainda, que a aprendizagem consiste sempre num processo de assimilação e acomodação, entendendo-se essa acomodação como a internalização do conhecimento para a possibilitação de novas assimilações.

Na escola, essa assimilação se processa com a intervenção do professor, visto que a interferência deste, promovendo o desequilíbrio das estruturas mentais do indivíduo - através de desafios em forma de jogos, testes, charadas, problemas, entre outros, para que este busque imediatamente o seu reequilíbrio -, é o ponto indispensável para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar do educando.

O construtivismo sofre críticas de várias correntes epistemológicas e de grande número de profissionais de ensino. Essas críticas partem, principalmente, de pessoas que acreditam que o objetivo da educação formal é ajudar o aluno a adquirir o conhecimento tal como este se encontra organizado e estruturado no mundo, argumentando que não há como o estudante ter uma posição própria quanto ao som das letras; sobre o significado dos números inteiros; sobre um sinal de parar (no trânsito) e sobre a lei da gravidade; por exemplo. Segundo os construtivistas isto é informação e não conhecimento e qualquer interação social calcada no direcionamento da construção do conhecimento não o valida, pois este é muito mais complexo, “é produto de uma ação espontânea ou apenas desencadeada, mas nunca induzida” (MACEDO, 2002:19). Portanto, a visão interacionista do desenvolvimento humano procura apreender os sujeitos dinamicamente na sua relação com o mundo, em especial com os elementos do ambiente escolar: pessoas, tarefas, concepções. Os conceitos de aptidão e inteligência sofrem drásticas transformações: são encarados como construções contínuas do indivíduo em relação com o meio.

4.9. As interações entre Vygotsky, Piaget e Wallon

Em nossos estudos pudemos observar a contemporaneidade dos três estudiosos e a penetração de suas teorias, ora sendo corroboradas “A caracterização que Piaget faz dos conceitos espontâneos da criança como sendo não-conscientes e assistemáticos tende a confirmar a nossa tese.” (VYGOTSKY, 1993:79), ora refutadas (quando Vygotsky discute a formação de conceitos)

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação.⁵⁷

Sobre a questão da interação social, Piaget afirma que essas trocas sempre foram indispensáveis para a criança elaborar seu pensamento lógico e para a construção adulta das ciências. Diz ele:

Alguns educadores às vezes dizem que a minha teoria é apenas ‘cognitiva’, e que eu negligencio a importância dos aspectos sociais no desenvolvimento da criança. É verdade que a maioria das minhas publicações trataram de vários aspectos do desenvolvimento cognitivo, e particularmente do desenvolvimento operatório, mas nos meus primeiros trabalhos eu enfatizei suficientemente a importância das trocas interindividuais, não sentindo mais necessidade de voltar a isso. De fato, está claro que o confronto de pontos de vista é fundamental desde a infância, para a elaboração do pensamento lógico, tornando-se ainda mais indispensável na elaboração das ciências pelos adultos. Sem a diversidade das teorias e o constante esforço para ir além das suas contradições, o progresso científico não teria sido possível. (PIAGET, apud KAMII, 2004b: vii)

Ou seja, para Piaget, diferentemente do que apregoam alguns teóricos, dentre eles Vygotsky, a interação entre os sujeitos é condição primordial para que a criança tenha suas idéias confrontadas, o que lhe possibilita o conflito cognitivo indispensável para a elaboração de pensamentos superiores.

⁵⁷ Ibid., p. 100

Vygotsky prefaciou a edição russa dos dois primeiros livros de Piaget⁵⁸ (VYGOTSKY, 1993:9), portanto as considerações que faz a respeito da compreensão de Piaget sobre conceitos e linguagem, estão impregnadas dessa impressão primária que este tinha do desenvolvimento infantil. Como Piaget morreu quase cinquenta anos depois de Vygotsky, e teve uma vida produtiva até então, com o desenrolar de suas experiências sua visão em alguns aspectos se modificou e em outras se consolidou de tal forma que acreditava que ficaria difícil uma oposição de Vygotsky. Diz ele, 25 anos após a morte de Vygotsky, no apêndice da edição estadunidense do livro *Pensamento e Linguagem* deste:

[...] enquanto o livro de Vygotsky apareceu em 1934, meus trabalhos que são por ele discutidos datam de 1923 e 1924. Pensando de que forma eu poderia realizar esta discussão retrospectiva, encontrei uma solução ao mesmo tempo simples e instrutiva (pelo menos para mim), ou seja, procurar ver se as críticas de Vygotsky justificam-se à luz de meus trabalhos posteriores. A resposta é tanto afirmativa como negativa: a respeito de determinados aspectos estou mais de acordo com Vygotsky do que teria estado em 1934 e a respeito de outros pontos acredito que possuo, hoje, melhores argumentos para lhe responder. (PIAGET, apud OLIVEIRA, 1995:53)

Assim, Piaget almejava por um ponto final nas especulações que até hoje fazem os seguidores de um ou de outro quanto aos seus estudos e conclusões em comparação às teorias levantadas por Vygotsky, sob vários aspectos.

Wallon discordava de Piaget a respeito da seqüência dos estágios, como se o desenvolvimento, na proposição deste, se desse de forma linear com a criança passando por todos os estágios sucessivamente no decorrer de seu desenvolvimento. Para Wallon, o desenvolvimento é feito de forma conflituosa, com a criança ou o adulto, ora avançando, ora regredindo para um estágio anterior.

Diferentemente da concepção de Wallon, não creio que para Piaget esses estágios fossem considerados estanques ou fixos, ou mesmo que o posterior suprimisse o anterior, pois, observando-se o comportamento humano, podemos perceber que transitamos constantemente entre os estágios. Por exemplo, quando alguém demonstra sua contrariedade batendo uma porta ou sapateando, está naquele momento, manifestando-se no estágio sensorio-motor; as pessoas que não conseguem rezar ou orar sem segurar um objeto (crucifixo, imagem ou mesmo a bíblia) provavelmente estão presas, nesse caso, ao estágio operatório concreto. Assim, mesmo que a pessoa já tenha alcançado o estágio formal, em

⁵⁸ A linguagem e o pensamento da criança, de 1923 e O raciocínio na criança, de 1924.

vários aspectos ela pode exprimir-se como se estivesse em outro estágio, a isso denomina-se *dècalagem vertical*.

4.10. Reflexos dos estudos psicogenéticos na organização dos sistemas escolares

A princípio, a criação dos atualmente denominados ciclos de aprendizagem visava atender à demanda governamental de menor gasto com a educação e tinha um caráter de exclusão, que ficava claro nos diversos discursos desde a década de 1920. Inclusive, durante uma conferência no Distrito Federal, já fora levantada a questão do ensino existente para poucos e da necessidade da aprovação em massa dos desassistidos nas séries iniciais. Almeida Júnior, em 1957, referindo-se àquele simpósio, diz:

Ao que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a "promoção em massa". E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no "Anuário do Ensino" de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: "Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados". Semelhante medida equivale, explicou o ilustre proponente, "não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano". (2009:9)

Por mais cruel que possa parecer classificar crianças de 8/9 anos de vadias ou anormais, por não terem êxito na escola, esse era o pensamento vigente na época e explicitado por Dória, professor, advogado e jornalista, que defendia a progressão automática dos "atrasados" para que estes não ocupassem as vagas destinadas aos alunos novos. Isso não significa que esse catedrático não tenha lutado pela educação, ao contrário, foi responsável pela reforma do ensino no Estado de São Paulo. Almeida Júnior, embora condenasse a reprovação por não lhe ver vantagem alguma para o aluno, não concordava que se excluíssem os "vadios e anormais", ou que se implantasse a promoção automática como medida isolada, sem a contrapartida da revisão dos critérios de aprovação, e a melhora na formação dos professores. Também não concordava com os altos índices de repetência, especialmente no estado de São Paulo. Achava aceitável que somente repetissem a série os 10% dos alunos considerados "débeis mentais escolares" e os 10% não assíduos, passando o índice de aprovação nas séries iniciais para 80%, indicador não alcançado até a publicação de seu artigo em 1957 (ALMEIDA JR., 2009).

Na década de 1950, evocava-se a falta de propensão para os estudos de parcela da população para se justificar a aprovação automática no ensino primário e a posterior profissionalização desses alunos de acordo com seus “pendores naturais”. Em 1956, o então presidente da República Juscelino Kubitschek conclamava normalistas formandas do Instituto de Educação de Belo Horizonte a conhecerem bem seus educandos para que tivessem condições de intervir na evolução espiritual destes e assim orientá-los e adaptá-los ao ambiente social que a sociedade lhes oferecia. Continua o discurso:

Entre os pedagogos modernos, já não se considera a escola primária simples estágio para aprendizagem dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Há de, também, preparar o homem para trabalho, integrando-o na economia nacional. Tal objetivo se atingirá com o acréscimo de um curso complementar ao currículo atual. Esse ensino primário de segundo nível completaria a habilitação daqueles que não podem frequentar estabelecimentos secundários e superiores. Adotando-se, concomitantemente o sistema de promoção automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar. (KUBITSCHKEK, 1956:143)

A aprovação automática seria uma medida que alcançaria principalmente os menos favorecidos economicamente que, imediatamente após o ensino primário, seriam encaminhados a cursos profissionalizantes, e fariam parte dos cidadãos que não “tiveram jeito” para o estudo, ficando, portanto, com os cargos ou ocupações mais modestos, enquanto os “privilegiados” continuariam seus estudos para obterem as mais altas colocações na sociedade.

Preocupavam-se, também, os governantes com o número de evadidos do ensino primário, fenômeno creditado ao alto índice de reprovação. Almeida Júnior (2009), comparando nossa educação na época com a da Bélgica (1951), conclui que a cada 100 ingressos no primeiro ano, naquele país 71 chegavam ao 4º ano, enquanto no Brasil 16 chegavam, sendo o melhor índice o do Distrito Federal (Rio de Janeiro) com 37 concluintes e o pior o de Alagoas, com apenas 4 concluintes.

A partir da década de 80 essa discussão se ampliou abarcando não só o âmbito econômico-psicológico como o didático-pedagógico. Estudiosos e políticos, então, passaram a

procurar autores que lhes subsidiassem na empreitada do combate à repetência, com uma visão mais abrangente do desenvolvimento do sujeito.

Tendo como referência as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, foram constituídos em diversas Secretarias de Educação, de diversos municípios brasileiros, notadamente em Porto Alegre, em São Paulo, em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro, os sistemas de ciclos. Estes levam em conta as fases de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes com a enturmação por idade e, normalmente, são formados por dois ou três períodos, abarcando o Ensino Fundamental.

De Piaget há a influência do construtivismo na concepção do conhecimento como sendo algo pessoal, isto é, construído pela própria pessoa por meio da experiência, e a aprendizagem como um processo social em que os alunos constroem significados levando em conta experiências vividas (PACHECO, 2007), além da valorização da autonomia, conquistada por intermédio da busca do conhecimento, sem que o educando acredite que o professor é o dono do saber e está ali para transmiti-lo no seu tempo e espaço.

Vygotsky contribui, principalmente, com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que não amarra o saber à idade da criança e possibilita ao professor uma mediação do conhecimento, atuando sobre o seu desenvolvimento potencial, além da “organização dos processos de ensino, numa perspectiva sócio-histórica, que promova espaços de diálogo, crescimento e apropriação significativa dos bens culturais” a que todos têm direito. (CUNHA, s/d. p. 4)

De Wallon, o sistema de ciclos se apropriou de seu conceito de pessoa completa, das definições dos estágios e das características de cada um. O aspecto da afetividade em Wallon também teve muita relevância, ao mostrar que o sujeito se constrói numa predominância ambivalente entre cognição e afeto durante toda a sua vida, demonstrando a importância desse último no processo ensino-aprendizagem.

Tomando por base a cidade do Rio de Janeiro, até o ano de 2008, na qual, em minha opinião, o sistema foi mal implementado, verificamos que o primeiro ciclo compreende as idades de 6 a 8 anos, o segundo de 9 a 11 anos e o terceiro de 12 a 14/15 anos. Estas faixas etárias estão bem próximas aos estágios piagetianos pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, mas, têm a ver também com as fases do desenvolvimento do ser humano, indicadas por Wallon, que são a infância, a pré-adolescência e a adolescência.

O primeiro ciclo abrange as antigas Classe de Alfabetização (C.A.), 1ª e 2ª séries. Embora seja considerado Ciclo de Alfabetização, por grande parcela dos atores envolvidos na educação, para seus mentores ele é considerado Ciclo de Formação, pois segundo eles, a tarefa deste ciclo que inclui crianças de 6 a 8 anos é

(...) construir coletivamente espaços de formação de sujeitos, que dentro das peculiaridades do desenvolvimento dessa faixa etária, garantam a eficácia do ensino da leitura e da escrita como instrumentos de compreensão e articulação com o mundo em que vivem. (CUNHA, s/d, p. 3)

e esses procedimentos não estão restritos à pura e simples alfabetização e, sim, imbuídos de grande dose de planejamento e trabalho que permitam a construção da cidadania dos sujeitos envolvidos.

O segundo e o terceiro ciclo vigoraram somente durante dois anos – 2007 e 2008 – e comportavam, respectivamente, as antigas 3ª, 4ª e 5ª séries (2º ciclo) e 6ª, 7ª e 8ª séries (3º ciclo). Em 2007 trabalhei numa turma oriunda do primeiro ciclo, sem passagem pelas turmas de progressão, que haviam sido abolidas, e nela se encontravam 3 crianças analfabetas. Como o critério de enturmação era a idade e essas crianças já tinham 9 anos, não puderam continuar dentro do primeiro ciclo.

Os ciclos da prefeitura do Rio, apesar de todo o discurso de formação, zona de desenvolvimento proximal, recuperação paralela e apoio didático/pedagógico ao professor, na realidade seguia o sistema de seriação, com todos os livros didáticos dentro dessa linha e o planejamento anual também considerando a antiga série em que a criança estaria inserida, na parte de conteúdos. O apoio didático não existia, porque não havia professores sobressalentes nas escolas para ministrarem reforço aos alunos atrasados. Os professores das turmas tinham então que dar conta de ensinar o conteúdo da terceira série para mais de 30 crianças na turma e ainda arranjar um tempo para alfabetizar os defasados. No meu caso, como só trabalhava num período, ainda podia ir em outro horário trabalhar gratuitamente com os alunos que mais precisavam, mas nem sempre isso é possível e os profissionais eram compelidos a aprovar no final do ano, para a antiga 4ª série, crianças que não liam.

A situação estava ficando desesperadora, principalmente para os professores da antiga 5ª série que se viam perdidos diante de alunos analfabetos que demandariam esforços que eles não se viam em condições de oferecer, como acontece no município de São Paulo, no qual muitas crianças chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental sem dominar a

leitura e a escrita. Felizmente, esse processo foi estancado, por hora, no município do Rio de Janeiro, permanecendo apenas o primeiro ciclo, até que se encontrem soluções para que os alunos não sejam promovidos automaticamente, o que só tende a prejudicar os estratos mais humildes da população, que não têm condições econômicas de bancar uma educação de escol para seus filhos.

Nas demais cidades em que foi feita a pesquisa (Conceição de Macabu, Maricá, Paraty e Paty do Alferes) o sistema de ciclo só foi implementado nas três primeiras séries (antigas C.A., 1ª e 2ª), exceto em Paraty, na qual ainda funciona o sistema seriado em todos os níveis.

De qualquer forma, o professor não está preparado para atuar nesse sistema. Na formação inicial o assunto é mal abordado, gerando muitas dúvidas. Os cursos de formação continuada são curtos e não levam em consideração a “pessoa completa”, num dos que eu freqüentei para me preparar para atuar no 2º ciclo do município do Rio de Janeiro, a orientadora nos disse que não estavam preocupados com os aspectos emocionais e psicológicos dos alunos, apenas com o cognitivo, como se aqueles não interferissem neste.

Isto leva o educador a dar uma ênfase exagerada na cognição, esquecendo-se que essa depende de outros fatores para se desenvolver. O professor, então, não compreende como um aluno por vezes com inteligência acima do normal pode não entender o que ele, professor, explicou tão detalhadamente e que parece tão óbvio para os outros. Este docente não foi preparado para reconhecer o raciocínio daquela criança, não sabe levá-la a se expor mostrando como pensa, para que possa intervir, encaminhando-a para o entendimento correto ou constatando que, embora diferente do seu, o raciocínio da criança também é pertinente naquela situação.(KAMII, 2004a)

5. “POR QUE UM VIRA DEZ E DEZ VIRA UM?” A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO PELA CRIANÇA

Quando, em 1975, um aluno da 2ª série me fez a pergunta acima fiquei atônita, afinal de contas eu nunca tinha parado para pensar nisso. Estava no meu primeiro emprego como professora numa escola municipal em Nilópolis corrigindo animadamente as tarefas de casa, com as crianças dando as respostas. Quando coloquei contas no quadro e eles começaram a responder, eu disse “tanto mais tanto dá ... e vai...” (referindo-me à adição com reserva), nesse momento surgiu a questão. Fiquei tentada a responder da mesma forma que minha professora de matemática do Curso Normal respondia: “é uma convenção”, mas não me sentiria bem se não soubesse responder a uma pergunta feita por um menininho sardento de oito anos.

Então, como numa revelação, pela primeira vez na vida, pensei no porquê. Até aquela data, eu sempre fizera as contas automaticamente sem atentar para as ordens e classes numéricas, elas eram tão naturais na minha vida que não me lembro de quando tomei conhecimento delas nem de que forma. Mas aquela criança não se deixou convencer pelo que a professora instruíra, ela queria uma explicação lógica e não seguir interiorizando o que não compreendia. “Ensinei” classes e ordens, a turma aparentemente aprendeu, e, assim, prossegui com as outras turmas com que trabalhei no primeiro segmento do Ensino Fundamental, achando sempre que estava sendo compreendida, pois eram poucas as crianças que não “entendiam” que uma conta sempre começava pela ordem das unidades (exceto a divisão) e que nunca se devem colocar dois algarismos numa mesma ordem numérica. Até que me deparei com o construtivismo.

5.1. A abordagem tradicional

Primeira surpresa: uma dezena não é outro nome para dez unidades, “não é um grupo concreto de unidades que podem ser reagrupadas; é antes de tudo, uma idéia de maior grau de abstração que a idéia de unidade”, diz Kamii (2004a:82). Como assim? Perguntariam meus alunos. Pela abordagem tradicional seria justamente isso, dez unidades formariam uma dezena e ponto, tanto que os professores das crianças pequenas as fazem juntar objetos de dez em dez e amarrá-los ou contorná-los, passando esse “separado” a denominar-se dezena. Ao representar o número a criança sabe que, por exemplo, em 34 unidades, os três amarrados representam 30 unidades e os quatro elementos restantes representam 4 unidades. Isso

mesmo, 30 unidades + 4 unidades, porque, dependendo da série em que esteja, ela irá contar um a um os itens dentro de cada amarrado e, muitas vezes, se for solicitada a somar as dezenas e unidades ela dirá que tem ao todo 7, deixando a professora perplexa.

Kamii (2004a:204/205) descreve o resultado de um teste, no qual ela mostrava às crianças individualmente um cartão com o numeral **16** escrito e pedia que estas separassem **16** feijões de um monte. Quando ela circulava o **6** do **16** com o dedo, perguntava o que aquela parte significava e solicitava às crianças que mostrassem com feijões o que aquela *parte*⁵⁹ queria dizer, elas não tinham nenhuma dificuldade em mostrar **6** feijões, mas quando a examinadora circulava o **1** do **16** e formulava as mesmas questões, quase todas as crianças que haviam estudado matemática de forma tradicional mostraram um único feijão. Após a contestação da examinadora, algumas crianças reconheciam que havia algo estranho, mas a maioria não percebia nada de errado no que tinha feito. Essa dificuldade acompanha a criança até a terceira ou quarta série, embora o valor posicional seja ensinado na escola desde a primeira série, porque “quando a resposta certa é incompreensível para a criança, sua imposição só lhe ensinará a acompanhar silenciosamente o adulto em sua posição de poder”⁶⁰, foi isso o que aconteceu comigo e era isso o que eu impunha aos meus educandos.

Piaget considera a síntese de dois tipos de relações (ordem e inclusão hierárquica) como constitutiva do número. Na relação de ordem a criança consegue ordenar mentalmente os objetos, quantificando-os. Na relação hierárquica, ela não só ordena os objetos como os inclui numa classe maior sabendo que o “um” está contido no “dois”, o “dois” no “três” e assim sucessivamente. Para que a criança seja capaz de pensar no número 34 como compreendendo 3 dezenas e 4 unidades, ela precisa construir o sistema das dezenas sobre o sistema de unidades, por abstração reflexiva⁶¹. “No sistema de dezenas a criança deve igualmente ordenar mentalmente as unidades, incluindo o ‘um’ no ‘dois’, o ‘dois’ no ‘três’ etc.; embora os ‘uns’ nesse novo sistema sejam na verdade ‘dez’”⁶². (KAMII, 2004a:45/46)

⁵⁹ Ela acha importante o uso dessa palavra, para não influenciar o pensamento infantil.

⁶⁰ Id., 2004b:72

⁶¹ “... a abstração reflexiva procede por reconstruções que superam as construções anteriores, integrando-as”. BATTRO, A.M.

⁶² Id., 2004^a:45/46

Diz ainda a autora, que os adultos não têm como avaliar a dificuldade que sentem as crianças pequenas para construir o sistema de dezenas, visto que a construção do sistema de unidades já é uma tarefa bastante complexa. Elas precisam de tempo suficiente para construir o sistema de unidades a fim de que ele possa se tornar uma base sólida para o sistema de dezenas e é por isso que este não deve ser trabalhado nas duas séries iniciais (KAMII, 2004a:52).

5.2. O enigmático processo de construção do número

Segundo Piaget (apud KAMII, 2004b), o número é uma estrutura mental difícil de ser construída. Em seus estudos, percebeu que para estar apta a alcançar esse entendimento, a criança necessita ter desenvolvido os níveis de conhecimento físico e lógico-matemático.

No conhecimento físico (abstração empírica) a criança analisa apenas um aspecto do objeto, por exemplo, de posse de um lápis vermelho, a criança isola sua cor, seu peso ou sua forma (conhecimento físico). Já no lógico-matemático (abstração reflexiva) ela precisa ter construída uma estrutura de coordenação de relações para que possa distinguir várias características no objeto: diante de dois lápis a criança percebe a *diferença* de cor, de forma ou de peso. Para se perceber a *diferença* ou a *semelhança* os objetos têm que estar numa relação, um só objeto não é suficiente para se estabelecer essa relação, mais de um objeto precisam ser comparados e o sujeito por sua própria decisão realizará a relação, que pode ser estabelecer se são parecidos ou não, de acordo com sua reflexão subjetiva. A fonte do conhecimento físico é *parcialmente*⁶³ externas aos indivíduos. A fonte do conhecimento lógico-matemático é interna. Kamii (2004b) considera o termo abstração construtiva em lugar de abstração reflexiva mais fácil de compreender que esta abstração não representa “apenas o enfoque sobre algo já existente nos objetos”. (p.17)

Esta autora (2004b) chama a atenção para o fato de muitos professores apresentarem conjuntos de objetos às crianças e pedirem que elas determinem os conjuntos que tenham a mesma propriedade de número. Segundo ela, o equívoco se encontra na suposição de que “a criança aprende conceitos sobre número ao abstrair a ‘propriedade de número’ a partir de

⁶³ Grifo da autora, que justifica o termo utilizado dizendo que Piaget afirma que “no âmbito da realidade psicológica da criança, não é possível que um dos tipos de abstração exista sem a presença do outro.”p. 16/17.

vários conjuntos, do mesmo modo que elas abstraem a cor e outras propriedades físicas dos objetos”(KAMII, 2004b:16). As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos nem simplesmente manipulando objetos, “elas constroem esses conceitos pela abstração reflexiva à medida em que atuam (mentalmente) sobre os objetos.”⁶⁴

O ideal, conforme a autora, seria apresentar um conjunto à criança (por exemplo, os coleguinhas sentados a mesma mesa) e pedir-lhe que faça um outro conjunto comparando-o ao que já está feito (trazer lápis suficientes para todos), porque quando se pede a uma criança que julgue dois conjuntos já feitos “a razão que a criança tem para compará-los é apenas a de que o adulto quer uma resposta” e, neste caso, “comparar conjuntos é uma atividade passiva na qual a criança está limitada a três respostas possíveis: os dois conjuntos são iguais, um tem mais, ou o outro tem mais”⁶⁵. Quando a criança *tem* que fazer um conjunto ela começa com zero, e vai pegando sempre mais um, até decidir quando parar, essa abordagem tem maior valor educacional pois é a criança que decide quando deve interromper a ação de adicionar mais um⁶⁶, por isso, para “ensinar” número o professor, em vez de focar apenas a quantificação, deve incentivar a criança a pôr tudo em relações durante todo tempo (tipos de coisas, idéias e eventos)⁶⁷.

Quando isso tudo é dito ao professor em formação? Dentre os pesquisados, nenhum citou Kamii como referencial para seu futuro trabalho, nem como construtivista estudada em sala de aula. Piaget não sistematizou o estudo do processo de construção do número como fez essa autora, então seria esperado que suas teorias fossem vistas com mais frequência num curso de formação inicial, para clarificar a visão do aluno sobre esse complexo tema.

⁶⁴ Ibid., p. 58

⁶⁵ Ibid., p. 57

⁶⁶ Ibid., p. 58

⁶⁷ Ibid., p. 70

6. A CONSTRUÇÃO DO ALUNO LEITOR-AUTOR: QUESTÕES E TENSÕES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

6.1. Professor – leitor, aluno – autor (e vice-versa)

Entendendo-se que todo professor é um formador de leitores, é necessário que o educador se constitua como leitor, condição sem a qual qualquer projeto nesse sentido se torna inviável. O docente deve contribuir para a formação de alunos capazes de dialogar com textos históricos, científicos, literários, dentre outros, “levando-os a criar e recriar seus próprios textos e a partir deles, sua própria história” (ARAÚJO, [200_]:18). Ao interferir no texto, cortando-o ou ampliando-o, o leitor também se faz autor.

Esta forma de interferência é muito utilizada na escrita digital, na qual impera o hipertexto que é um modo não linear de apresentar a informação textual, uma espécie de *texto em paralelo*, desmembrado em unidades básicas, entre as quais se formam elos conceituais. A hipertextualidade tem sua força a partir dos *links*⁶⁸ existentes. Diz Araújo

Assim como na Internet, a mente humana não trabalha de forma sequencial e hierárquica, mas sim por associações e conexões, tecendo uma trama a partir de significações e ressignificações. Analisando, relacionando, reformulando e construindo conceitos a partir de uma rede de idéias e informações, são estabelecidas inúmeras relações e constituídos conhecimentos. ([200_b]:11)

Por isso o professor deve estar sintonizado com as novas tendências e ter a mente aberta para o uso de mídias alternativas e fascinantes, como a TV e o computador, não ficando preso somente à mídia impressa, alijando de seu trabalho de formação de aluno-leitor-autor importantes fontes midiáticas, por preconceito ou desconhecimento. Ramal (2002), a respeito dessa nova concepção de leitura, nos diz

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em

⁶⁸ A palavra inglesa *link* entrou na língua portuguesa por via de redes de computadores (em especial a *Internet*), servindo de forma curta para designar as **hiperligações** do hipertexto. O seu significado é "atalho", "caminho" ou "ligação". Através dos links é possível produzir arquivos não lineares ou simplesmente inserir ilustrações em um arquivo de texto. (Reategui, 2009)

páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (p.84)

Podemos notar que, enquanto muitas pessoas diante de uma folha em branco bloqueiam sua criatividade/inventividade, no computador tudo se torna mais “fácil”: a escrita não é linear e hierárquica, podemos escrever de acordo com o fluxo de nosso pensamento, sem termos que reescrever tudo novamente, simplesmente recortamos, colamos, excluímos, naturalmente, como se a vida toda não tivéssemos feito de outro jeito.

A “geração-computador” que hoje aí se coloca, cobrando da escola efetiva atualização, um dia não acreditará que seus pais e avós aprenderam por outros métodos. Ao professor, então, caberá

(...) refletir sobre os caminhos a percorrer na direção de um projeto educativo que não se restrinja a formar consumidores capazes de apertar botões e teclas, mas que favoreça a constituição de cidadãos cada vez mais capazes de fazer sua própria crítica e de realizar escolhas conscientes. (ARAÚJO,[200_b]:15)

Para isso, o professor deverá se constituir como um *agente de letramento*, capaz de promover no alunado muito mais que a alfabetização, pura e simples, e sim uma tomada de consciência acerca de seu papel no mundo.

6.2. Alfabetização/letramento: uma dicotomia?

Desde que o termo “letramento” começou a circular no Brasil, na década de 1980, instalou-se uma dicotomia entre esse conceito e o de alfabetização. Segundo Kleiman, isso

limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita (2009:1)

quando na verdade, em sua opinião, estão no processo de letramento todas as pessoas que utilizam a língua escrita em seu cotidiano.

Ferreiro (2003:30) também discorda do uso do termo letramento, da forma como se dá no Brasil. Segundo ela, estar em contato com distintos tipos de texto compreendendo-se o que se lê passou a designar o letramento, enquanto alfabetização “virou sinônimo de decodificação”, essa autora não admite que haja um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. A seu ver, a coexistência dos dois termos

seria indevida, um deveria substituir o outro. No entanto, é quase consenso entre os autores nativos que *ser letrado* “é fazer uso de informações impressas e escritas para inserir[em]-se na sociedade, para atingir[em] suas metas pessoais e desenvolver[em] seu conhecimento e potencial” (SOARES, 2001:109).

No entanto, nem sempre se pensou assim: por muito tempo considerou-se letrado o indivíduo que sabia decodificar as palavras, o alfabetizado. Com as exigências do mundo moderno, isso por si só não basta. O sujeito letrado deve também “ler nas entrelinhas”. A interpretação de um texto deixou de ser uma tarefa mecânica, na qual se copiava *ipsis litteris* o que no texto estava claro. Hoje, com as novas exigências da vida contemporânea, o indivíduo deve ser capaz não só de decifrar o signo escrito, como inferir o seu significado no contexto. O ensino da leitura deixa de ser mecânico e procura ampliar-se para que o leitor possa desfrutar de todos os sentidos possíveis do texto, sentidos pensados pelo autor e pelo leitor, que ali também inscreve sua subjetividade.

E o professor, como fica num universo que não conhece, que não domina? A ele agora é dada a responsabilidade de formar alunos pensantes, que minimamente saibam compreender uma bula de remédio, uma receita doméstica ou um manual de instalação de um aparelho eletrônico. O professor atual não foi formado para isso, nem foi educado assim e, quando tenta se apropriar das “novas técnicas de alfabetização”, se sente perdido por não saber como agir. Ademais, repara que seus alunos têm muita dificuldade de aprender pelas novas regras.

Antes era tão mais simples alfabetizar uma criança, bastava uma metodologia, um método (fonetização, palavração, silabação), tudo era “despretensioso”: com o passar do tempo, aquela criança iria amadurecer e desenvolver as outras habilidades.

No entanto não é esse o real processo de alfabetização. Vários estudos feitos recentemente (FERREIRO, 2001; FERREIRO e TEBEROSKY, 1991; GOODMAN, 1995; GROSSI, 2002; 2004) demonstram que ler é uma construção e por assim ser, desenvolve-se em etapas, fases.

6.3. Níveis de alfabetização, segundo Ferreiro

Segundo Ferreiro (apud GOODMAN, 1995), a alfabetização não se dá de forma abrupta e repentina. Ela se processa em três níveis, nos quais a criança evolui paulatinamente. Esses níveis seriam:

6.3.1. Nível pré-silábico

É aquele no qual as crianças buscam diferenciar o desenho da escrita. Elas compreendem que, diferentemente do desenho, a escrita não reproduz a forma do objeto, porém ainda não percebem que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra. As crianças entendem (quando deixam de acreditar que as próprias letras são objetos em si mesmas) que as cadeias de letras são objetos substitutos, representantes dos nomes dos objetos. Essas aquisições são permanentes, perpassam todo o processo de alfabetização, acompanhando as reflexões das crianças nos próximos níveis.

Neste nível, ainda, as crianças elaboram hipóteses sobre a quantidade mínima de letras que devem compor uma palavra para que ela se torne legível (três) e, sobre como devem ser organizadas as letras para que façam sentido (não pode haver duas letras iguais, uma ao lado da outra), elas ainda estão presas às próprias intenções, ao escrever, não se importando se a mesma cadeia de letras quer dizer nomes diferentes.

6.3.2. Nível silábico

Nele as crianças percebem que “cadeias idênticas de letras não podem dizer nomes diferentes” (FERREIRO, apud GOODMAN, 1995, p. 28), constata também que as palavras podem ser escritas com mais ou menos letras (trabalham com significado e som juntos). Ainda respeitando o mínimo de três e o máximo de seis ou sete letras, levantam a hipótese da associação da quantidade de letras às características do ser, ou seja, mais letras para um objeto grande e menos para um pequeno; mais letras para o nome de um adulto e menos para o de uma criança, etc.

Os princípios de quantidade mínima e variações qualitativas internas continuam regulando a construção da representação escrita⁶⁹, mas não são o bastante para se comparar nomes escritos de maneiras diferentes. Será a construção, pela criança, de um sistema de variações que permitirá um tipo de comparação inter-relacional e não apenas intra-relacional, como no primeiro nível.

Neste nível, que corresponde à fonetização da representação escrita, as crianças constroem três hipóteses: a silábica, a silábica-alfabética e a alfabética.

⁶⁹ Ibid., p. 29

Na **hipótese silábica** “as crianças chegam a uma solução satisfatória para um dos maiores problemas enfrentados no nível anterior - achar um controle objetivo das variações na quantidade de letras necessárias para escrever qualquer palavra que desejem escrever” (FERREIRO, apud GOODMAN, 1995:30). Colocam o mesmo número de letras que de sílabas, pondo as sílabas numa correspondência termo a termo com suas letras, podendo passar a procurar letras semelhantes para escrever “sons” semelhantes das palavras.

Os problemas começam a surgir quando, por exemplo, uma criança, que representa a palavra caneta como AEA e a palavra vareta da mesma forma, é confrontada com a insuficiência de sua própria hipótese, ou quando os escritos ambientais e dos adultos não conseguem ser lidos por ela, por considerar que têm “letras demais”. Nesta situação, sem abandonar a hipótese anterior, as crianças começam a experimentar a hipótese silábica-alfabética.

Na **hipótese silábica-alfabética** algumas letras ainda representam sílabas e outras representam unidades menores (fonemas). Essa hipótese, também considerada como um nível intermediário, pode causar dúvidas maiores nas crianças, pois ao perceberem que sua escrita não está completa, tentam compensar incluindo nas palavras letras aleatórias ou as escrevendo com quaisquer letras, desde que muitas. Como persiste o problema da decodificação (leitura) do que está escrito, a criança prossegue pesquisando a solução para esse conflito, chegando, finalmente, à hipótese alfabética.

Na **hipótese alfabética**, as crianças já compreendem a natureza do sistema alfabético: similaridade entre sons e letras (FERREIRO, apud GOODMAN, 1995: 32), embora ainda não tenham condições de “lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem (tais como: marcas de pontuação, espaços em branco, representação poligráfica de fonemas, letras maiúsculas e minúsculas)”.

6.3.3. Nível Alfabético

Grossi (2002) considera esse nível como o ‘estalo’ da alfabetização, mesmo que não se saiba explicar como ele se constitui. O que se sabe é que, segundo ela, “(...) a fonetização das sílabas não é instantânea e definitiva. O aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e, para a escrita de outras, permanece silábico” (GROSSI, 2002:23, v.3). Ferreiro (2001) considera o nível alfabético como o ponto de partida de novos

desenvolvimentos, uma vez que muitos problemas foram solucionados, porém novos advirão, como por exemplo, a criança escrever “kvalo” (cavalo); “johdor” (jogador), qijo (queijo), por julgar que, por seu nome, algumas letras podem ser consideradas como uma sílaba.

Grande parte dos estudantes do magistério conhece essa teoria, por sua ampla divulgação, mas isso não lhes permite saber como atuar frente ao aluno em qualquer desses estágios. Mesmo não sendo professora de Didática de Alfabetização, percebia o despreparo e conseqüentemente o desespero das professorandas do último ano que não sabiam como agir. Uma delas, uma senhora de 45 anos, procurou-me e disse-me:

“- Professora, eu já estudei as fases de alfabetização da criança, mas não me ensinaram como trabalhar com ela em cada fase”.

E então? O que vem a ser isto? Falha da professora? Não basta ensinar o *que*, temos também que mostrar o *como*. Mesmo que este *como* não se constitua uma receita de bolo, alguns de seus modos devem ser demonstrados para que o futuro educador possa encontrar suas melhores formas de atuar, as suas “maneiras exitosas”. Digo maneiras, assim no plural, pois cada criança aprende de uma forma e o professor deve procurar o melhor modo de alcançá-la em seu objetivo de instruir-se, porque “o sujeito (...) é quem vai nos ensinar como ele aprende não o contrário”. (SORDI, 1998:62). Para que o professor conheça as diversas modalidades de aprendizagem de seus alunos, ele deve ter uma formação que o habilite a investigar e descobrir a melhor forma de atingir o seu aluno em suas dificuldades e/ou competências.

6.4. O letramento e/ou a alfabetização e as novas regras gramaticais

No momento em que se implementa o acordo ortográfico para a unificação da escrita da língua portuguesa nos países em que ela é falada, volta à tona a questão da alfabetização do povo brasileiro. Não é a primeira vez que se modifica a escrita da língua, pelo menos no Brasil. Na década de 70, muitos acentos e sinais foram abolidos em nome da simplificação da escrita. Antes disso, construções ortográficas como o *ph* e algumas consoantes mudas já haviam caído. Até que se adaptem a essas mudanças, professores e alunos estarão um tanto perdidos e confusos.

Os professores que trabalham com alfabetização deverão dobrar sua atenção para não cometerem erros, agora primários, como o mau uso do hífen e a acentuação de algumas

palavras. As crianças, que já foram alfabetizadas, terão que desconstruir e em seguida reconstruir o aprendizado de alguns conceitos e isso deverá ser feito concomitantemente à assimilação de outras regras gramaticais. A maior dificuldade será daquelas que já se encontram em processo de consolidação da alfabetização, uma vez que

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. (KLEIMAN, 2009:6)

Sendo assim, alunos que atingiram o nível alfabético já se apropriaram de muitos códigos que agora deverão ser esquecidos. No início, será um processo lento e doloroso, as confusões irão surgir e eles necessitarão de professores compreensivos e pacientes.

E quanto aos professores, como foram ou estão sendo preparados? Durante a minha atuação como professora, no ano passado, não vi qualquer preocupação com essa questão. Os alunos que se formaram para o magistério saíram com a orientação anterior e embora tenhamos até 2012 para nos adaptarmos às novas regras, deve-se perceber que o tempo é curto para esta apropriação.

O problema não é só esse, sabemos que o povo brasileiro tem pouca tradição de leitura. O Brasil é um país carente de livrarias, por falta de demanda. Se o brasileiro não lê, a assimilação da nova ortografia será ainda mais demorada. Quem só tem a Bíblia como referência, como é o caso de muito de nós, passará anos e anos sob as antigas regras ortográficas.

Por que o brasileiro não lê? Falta de estímulo da escola? Da família? Ausência de capital cultural? Se formos analisar a fundo, veremos que a questão remonta ao período colonial, quando não podíamos ter impressos no Brasil e a um grande número de pessoas, mormente mulheres e escravos, era vedado o ensino da leitura e da escrita. Até hoje vemos refletida em nossa população aquela política.

Em que medida o letramento se tornará um fator para a promoção da cidadania de um povo? Quando os sujeitos se aperceberem de sua importância e compreenderem que são marginalizados culturalmente por questões étnicas, sociais ou de gênero, passarão a lutar mais por seus direitos, principalmente o direito a uma educação igualitária, não a educação do rico diferente da do pobre, de boa e má qualidade, respectivamente. Esse entendimento só se dará

se o aluno for educado para ser *leitor*, aprender a ler nas entrelinhas e entender que pode estar sofrendo discriminação dentro da escola - que deveria ser o *locus* privilegiado da questão de igualdade - através da postura dos docentes e dos livros didáticos com seus estereótipos.

Para que o aluno chegue a esse grau de compreensão deverá contar com educadores que também possuam uma visão clara e crítica do mundo. Urge que os professores sejam leitores, conhecedores da diversidade de textos que se colocam no mundo, de tal forma que possam indicar leituras adequadas aos seus educandos, “percebendo as relações que os alunos fazem entre suas próprias impressões e as dos outros, saindo da leitura do texto para a leitura do mundo e a ele retornando” (LOCATELLI, [200_]:8), ou seja, o professor deve ser letrado, para que o aluno o seja.

6.5. Letramento ou letramentos?

Letramento? Letramentos? Afinal de contas, o que é correto? A teórica Soares considera que o correto é usar letramentos, assim, no plural (2003), pois cada professor deve letrar o aluno em sua área de atuação (geografia, matemática, ciências), não sendo, portanto, responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa o letramento dos educandos. Letramento (s), segundo ela, é a capacidade de compreensão, inserção, avaliação e apreciação da leitura e da escrita. Está intimamente ligado ao hábito da busca de “um jornal para ler, de freqüentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.”⁷⁰

Tomando-se essa premissa como ponto de partida, o que pude observar em minha prática como professora do curso normal é que a maioria de meus alunos não é letrada. Nas turmas em que atuei em 2008, alguns alunos do primeiro ano reclamaram por terem que ler (no máximo) cinco páginas de um livro; um aluno da mesma série mostrou-me o primeiro livro que lia na vida; uma aluna do quarto ano me disse que não lê livros que não possuam figuras; isso sem contar os diversos textos didáticos e paradidáticos que não foram lidos por serem “chatos”, “desinteressantes”.

Na pesquisa desenvolvida neste trabalho, dentre as diversas fontes de leitura, elegi 07 (sete) categorias, das mais significativas, para aferir a freqüência e a regularidade de leitura dos professorandos. O que pode ser verificado, nos gráficos do capítulo de levantamento/análise dos dados, é que a maioria dos professorandos não privilegia a leitura

⁷⁰ Ibid.

dita literária. Os livros em geral são pouco prestigiados, estando os sujeitos mais afeitos a leituras de periódicos (tanto revista, como jornais), mesmo assim em pequena escala.

Como esses futuros professores “letrarão” seus alunos se eles próprios carecem de letramento? Pensar sobre isso é inquietante. Que professores estamos formando? Que tipo de alunos eles (de) formarão?

6.6. Quem “letrará” o educador?

Instrumentalizar o professor para a prática do letramento não parece estar sendo a preocupação das instituições de formação. Uma aluna, do 4º ano normal, queixou-se de que nenhum professor utilizara os diversos espaços que a escola dispunha (espaço verde, sala de informática, sala de leitura) eu, que havia usado esses espaços com outras turmas, disse-lhe que tentara por diversas vezes, mas não conseguira. Quis também levá-los a conhecer as turmas de Ensino Fundamental do próprio colégio, mas isso demandava tantas autorizações, que acabei desistindo. Com isso, perde o professor que poderia enriquecer suas aulas, demonstrando que em qualquer nível e local existe a prática do letramento e perdem os professorandos por não terem essa vivência.

O letramento na escola ainda está amarrado à questão da interpretação do texto. Muitos professores se esquecem que as práticas de letramento estão por toda parte. Conheço crianças ainda mal alfabetizadas, que conseguem mandar mensagens pelo *Orkut*⁷¹, uma delas me explicou: “*Eu entro aqui ó!* (e mostrou-me a ferramenta “favoritos” da Internet, em que já tinham salvado o endereço de um *site* de mensagens).

Aí eu escolho ‘Feliz aniversário’ ‘Amizade’ ...

Copio assim (mostrou o que faz com o teclado) *e colo na página de recados do meu amigo* (demonstrou).”

Quem poderá dizer que esta criança não é letrada? Ela já possui um letramento digital, do qual muitos adultos ainda não se apropriaram. É com esta criança que o futuro professor irá lidar, quais serão suas armas? Quadro e giz?

⁷¹ Site de relacionamentos.

A modificação da atuação do professor está sujeita, fundamentalmente, a mudanças no curso de formação. “Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar” (KLEIMAN, 2009:17).

Para que o professor seja um agente de letramento, os cursos de formação de professores, em quaisquer instâncias, têm que se modernizar e atualizar. Devem perder o medo do novo, deixar de demonizar a Internet, que não dá sinal de esgotamento e a cada dia está mais presente no cotidiano dos alunos, e partir para a realidade do mundo atual, que é onde as crianças vivem. Um mundo que muitas vezes não tem nada a ver com a escola e, como é muito mais atraente, a deixa desinteressante e ultrapassada.

7. PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Resgatando o objetivo desta pesquisa, que é analisar como estão sendo formados os (as) professores (as) no curso normal (nível médio) e partindo do princípio da dificuldade de se operar com todas as séries, escolhi como amostra os alunos do 4º ano, que já estão com sua formação neste nível praticamente consolidada. Procurei também conhecer alguns de seus professores, principalmente os que lecionam as disciplinas pedagógicas, embora não tenha refutado os de outras matérias.

A idéia geral é investigar se a formação do profissional de educação em nível médio contempla a demanda por docentes afinados com as diversas teorias que privilegiam o professor como o mediador entre o sujeito e o conhecimento e não só como um transmissor de informações, nem sempre de interesse ou de utilidade para o receptor. Pretende-se conhecer também os tipos de leituras privilegiados pelos alunos; as impressões de educando e educadores sobre o curso normal; as interações ocorrentes nas escolas e os sentimentos de docentes e discentes acerca do Curso Normal como instância de formação de professores.

Os questionários, com algumas questões comuns a alunos e professores foram aplicados em cinco escolas⁷², estas serão denominadas como:

Escola 1 – Colégio Estadual Elisiário Matta - Escola situada na cidade de Maricá, Baixada Litorânea, com 2503 (dois mil, quinhentos e três) alunos, comportando turmas desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, possui 8 turmas do curso normal – duas de cada série – e turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos – nível médio). Sujeitos desta pesquisa: 20 alunos.

Escola 2 – Centro Integrado de Educação Pública Joaquim Osório Duque Estrada - Escola situada na cidade de Paty do Alferes, região Serrana, com 967 (novecentos e sessenta e sete) alunos, comportando turma desde a Educação Infantil até o Nível Médio, tendo o curso Normal uma turma de 4º ano e duas de cada outra série. As turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano freqüentam a escola em horário integral. Sujeitos desta pesquisa: 30 alunos.

⁷² O número de alunos das escolas está disponível na página

http://www.educacao.rj.gov.br/CONSULTAQH/CONSULTA_QHI.ASPX. Acesso em 09/05/2009

Escola 3 – Colégio Estadual Tobias Tostes Machado - Situada na cidade de Conceição de Macabu, Norte Fluminense, possui 1.168 (um mil, cento e sessenta e oito) alunos, comportando turma de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (que está sendo municipalizado), turmas de EJA, e o Nível Médio. Possui uma turma de cada ano do curso Normal. Sujeitos desta pesquisa: 27 alunos.

Escola 4 – Colégio Estadual Engenheiro Mário Moura Brasil do Amaral - Situada na Cidade de Paraty, Sul Fluminense, possui 1.684 (um mil, seiscentos e oitenta e quatro) alunos, comportando turmas desde o 2º ano do Ensino Fundamental (que está sendo municipalizado), até o Ensino Médio. Possui uma turma de cada ano do curso Normal. Sujeitos desta pesquisa: 25 alunos.

Escola 5 – Colégio Estadual Júlia Kubitschek - Situada no centro da cidade do Rio de Janeiro, capital do estado do mesmo nome, possui 965 (novecentos e sessenta e cinco) alunos, somente do curso Normal. Sujeitos desta pesquisa: 22 alunos.

De todas as escolas a única que não foi visitada pessoalmente por mim foi a escola três, tendo os questionários sido aplicados por uma colega, professora da turma. Os resultados dos professores não foram discriminados por escola, sendo tratados como uma instituição à parte.

7.1 Itens dos questionários (instrumentos) norteadores da pesquisa, comuns aos docentes e discentes sujeitos da pesquisa.

7.1.1. BLOCO 1 – Dados de Identificação

1.1. Qual é a sua idade?

Escola 1 – 20 alunos

Tabela 1 – Idade dos alunos da escola 1

Nº de alunos	Percentual (%)	Idade dos alunos
6	30	18
6	30	19
2	10	20
1	05	21
3	15	25-30
1	05	45
1	05	Ñ informado

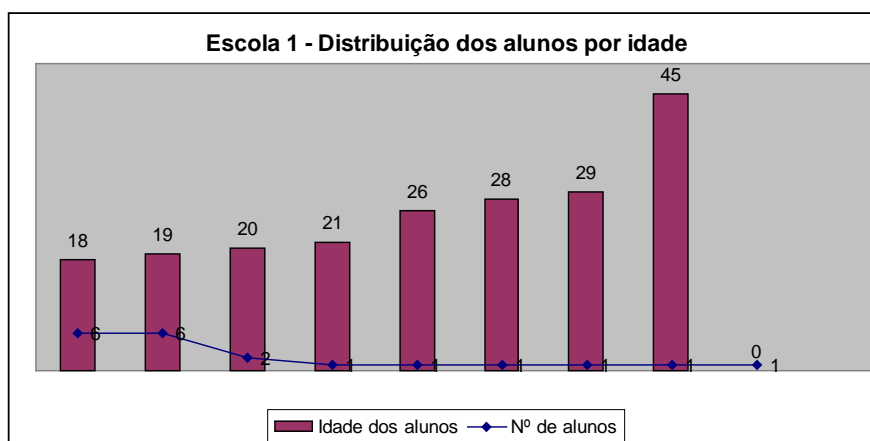


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da escola 1, por idade

Escola 2 – 30 alunos

Tabela 2 – Idade dos alunos da escola 2

Nº de alunos	Percentual (%)	Idade dos alunos
4	13,33	18
7	23,33	19
4	13,33	20
8	26,67	21 – 25
1	3,33	26-30
2	6,67	31-35
3	10	36-40
1	3,33	51-55

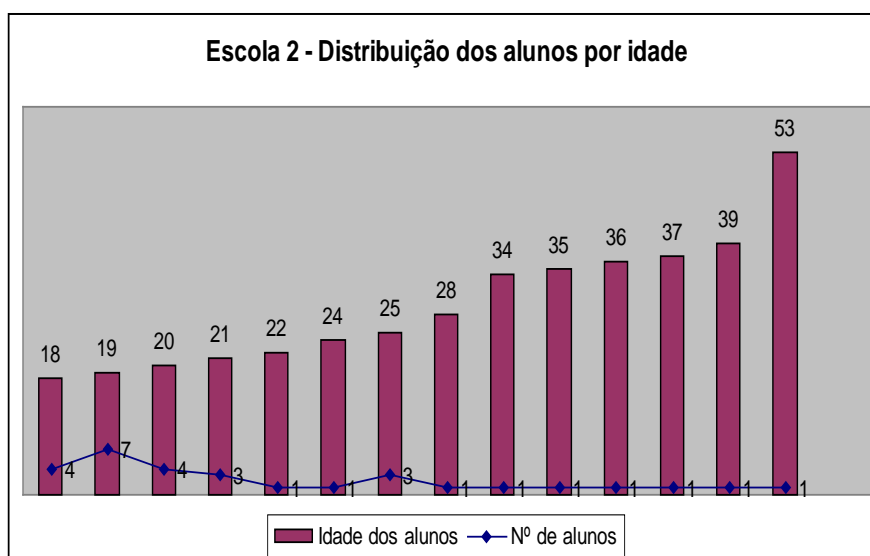


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos da escola 2 por idade

Escola 3 – 27 alunos

Tabela 3 – Idade dos alunos da escola 3

Nº de alunos	Percentual (%)	Idade dos alunos
10	37,04	18
5	18,52	19
2	7,41	20
1	3,70	21 – 25
1	3,70	26-30
2	7,41	31-35
2	7,41	36-40
1	3,70	41-45
1	3,70	46-50
2	7,41	Ñ informado

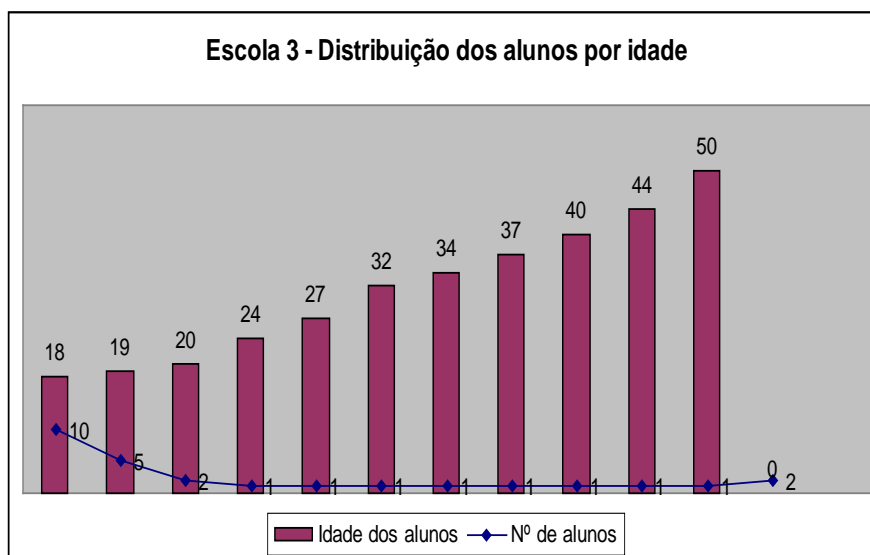


Gráfico 3 – Distribuição dos alunos da escola 3, por idade

Escola 4 - 25 alunos

Tabela 4 – Idade dos alunos da escola 4

Nº de alunos	Percentual (%)	Idade dos alunos
10	40	17
8	32	18
2	8	19
1	4	20
1	4	28
1	4	31
2	8	33

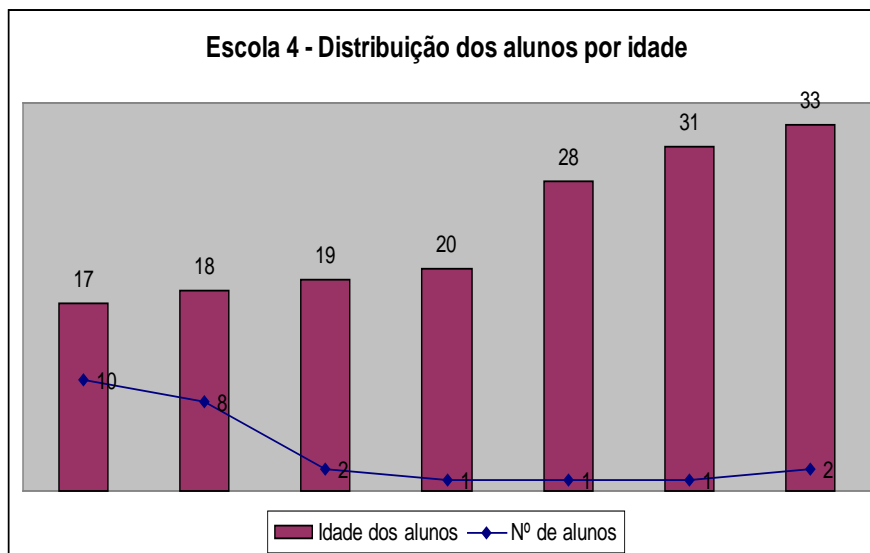


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos da escola 4, por idade

Escola 5 – 22 alunos

Tabela 5 – Idade dos alunos da escola 5

Nº de alunos	Percentual (%)	Idade dos alunos
2	9,09	17
14	63,64	18
6	27,27	19

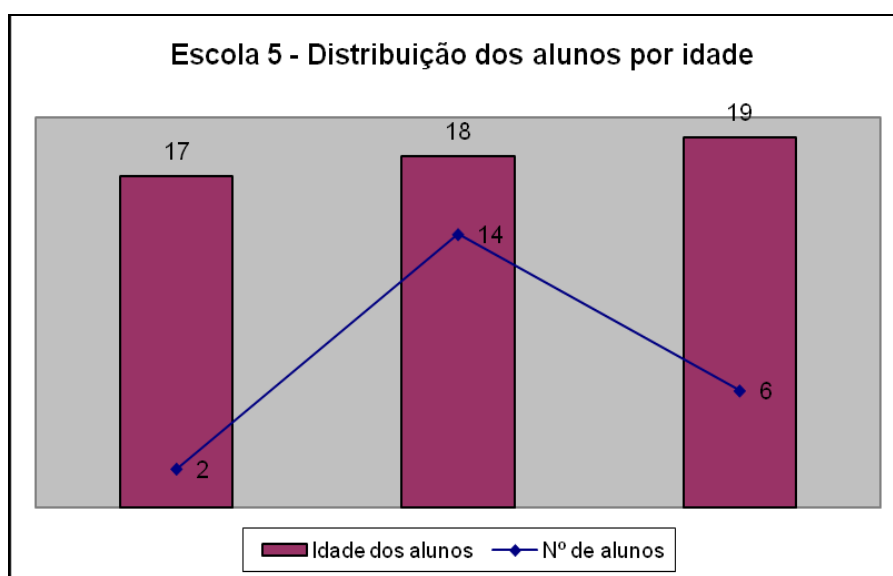


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos da escola 5, por idade

Professoras

Tabela 6 – Idade das professoras

Idade das professoras	Percentual (%)	Nº de professoras
25-29	20	2
30-39	30	3
40-49	10	1
50-59	40	4

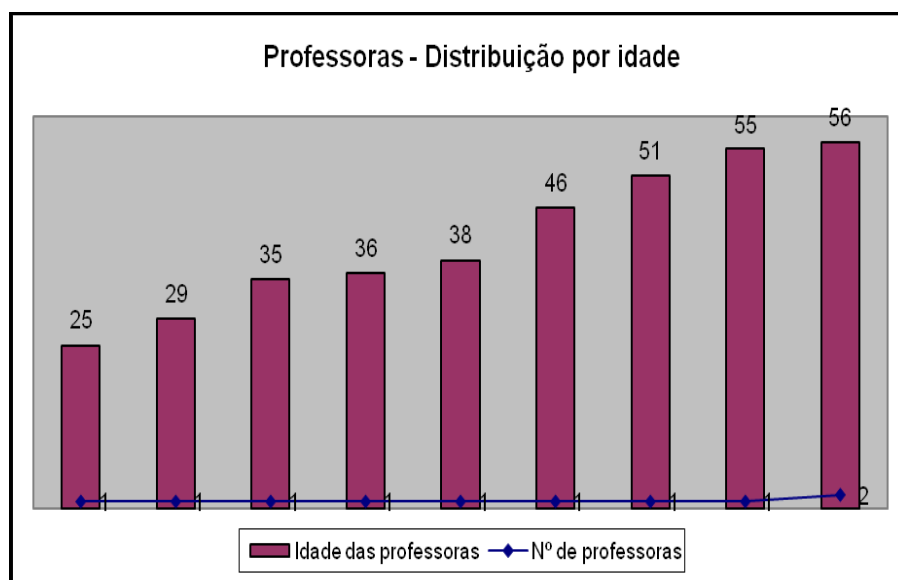


Gráfico 6 – Distribuição das professoras por idade

O perfil geral dos pesquisados, com o mapeamento da idade, revela que a faixa etária da maioria está dentro de um padrão previsível quanto à série que estão cursando (4º ano), sendo pequeno o número de pessoas acima de 35 anos que voltaram a estudar elegendo o curso Normal. O fato de quase 72% dos alunos terem até 20 anos, nos reporta à preocupação de Piaget acerca da imaturidade dos profissionais responsáveis pela formação do sujeito em sua mais tenra idade. Segundo ele a formação de professores deve ser feita em outro nível, pois, “quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério, à semelhança da formação dos médicos, etc.” (PIAGET, 1974:29), inclusive já há um projeto tramitando no Senado (Projeto de Lei do Senado, 227 de 2007⁷³) sobre a residência educacional de, no mínimo, 800 horas, nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, obrigatória para os pedagogos e os formados em nível médio.

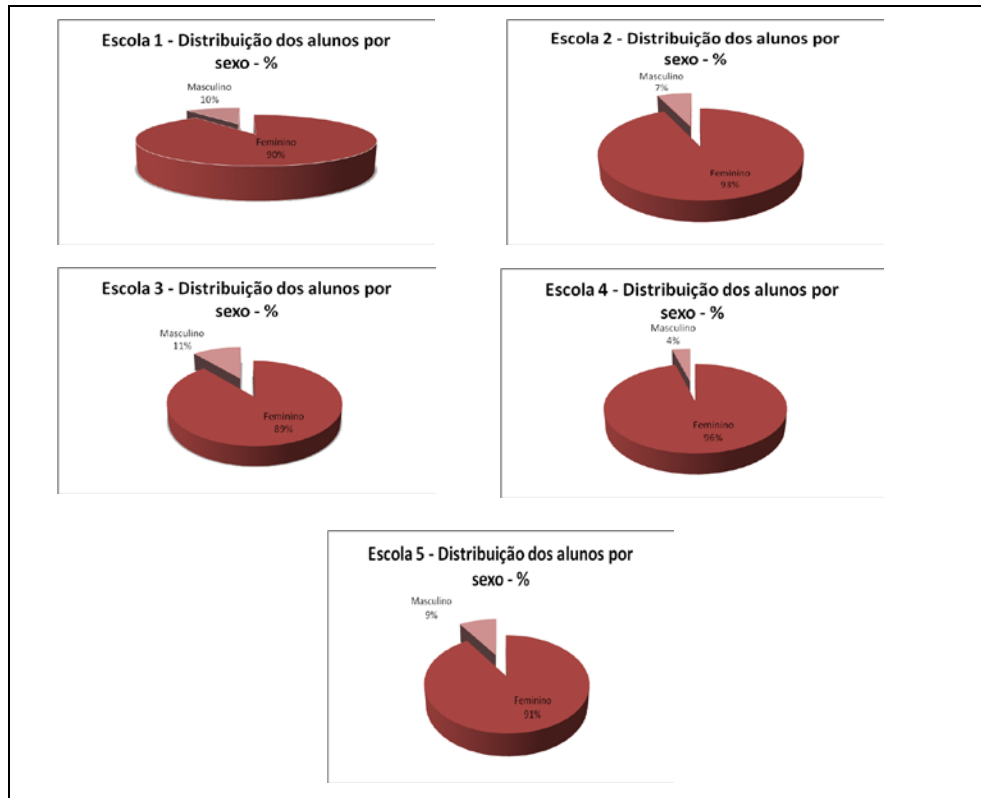
⁷³ Anexo G

Para Piaget (apud MACEDO, 2002:59) a formação de professores deveria ser longa e complexa, para que ele tome *consciência* do que “faz ou pensa a respeito de prática pedagógica” e para “adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor”. Não é isso que vivenciamos, talvez essa residência educacional traga a experiência necessária à prática dos professores das crianças iniciantes, desde que não se torne mais uma forma de se aviltar os salários dos docentes, substituindo-se os titulares das turmas por profissionais neoformados.

Já as professoras têm idades entre 25 e 56 anos. Sendo que entre elas há professoras com 2 anos de prática e professoras com 31 anos de magistério; no curso normal 7 atuam há menos de um ano, devido ao grande lapso de tempo decorrido desde o último concurso para docência de disciplinas pedagógicas, duas atuam há 15 anos e uma há 16.

1.2. Qual é o seu sexo?

<p>Escola 1 Tabela 7 – Sexo dos alunos da escola 1</p> <table border="1" data-bbox="276 1070 592 1151"> <thead> <tr> <th>Feminino</th> <th>Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>18</td> <td>02</td> </tr> </tbody> </table>	Feminino	Masculino	18	02	<p>Escola 2 Tabela 8 – Sexo dos alunos da escola 2</p> <table border="1" data-bbox="999 1070 1315 1151"> <thead> <tr> <th>Feminino</th> <th>Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>28</td> <td>02</td> </tr> </tbody> </table>	Feminino	Masculino	28	02
Feminino	Masculino								
18	02								
Feminino	Masculino								
28	02								
<p>Escola 3 Tabela 9 – Sexo dos alunos da escola 3</p> <table border="1" data-bbox="402 1270 718 1350"> <thead> <tr> <th>Feminino</th> <th>Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>24</td> <td>03</td> </tr> </tbody> </table>	Feminino	Masculino	24	03	<p>Escola 4 Tabela 10 – Sexo dos alunos da escola 4</p> <table border="1" data-bbox="999 1270 1315 1350"> <thead> <tr> <th>Feminino</th> <th>Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>24</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Feminino	Masculino	24	1
Feminino	Masculino								
24	03								
Feminino	Masculino								
24	1								
<p style="text-align: center;">Escola 5 Tabela 11 – Sexo dos alunos da escola 5</p> <table border="1" data-bbox="702 1469 1018 1550"> <thead> <tr> <th>Feminino</th> <th>Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>20</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>		Feminino	Masculino	20	2				
Feminino	Masculino								
20	2								



Gráficos 7,8,9, 10 e11 – Distribuição dos alunos por sexo (percentual)

A hegemonia do sexo feminino em cursos de formação de professores também não é novidade, segundo alguns autores (APPLE, 1988; PEREIRA, 1969; VIANNA, 2002;), a grande maioria dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil são mulheres, pelo papel feminino no imaginário social que seria o de cuidar das crianças (UNBEHAUM, 2009), pela oportunidade que as mulheres teriam encontrado de, em trabalhando menor número de horas, terem tempo para as atividades domésticas e devido ao desprestígio da profissão ocasionado pelos baixos salários:

As relações de trabalho tinham sido concretamente redefinidas numa nova organização do processo de trabalho, que passou a desprezar o saber do professor e a desvalorizar o seu trabalho, pagando baixos salários pelos serviços prestados. (...) Uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar. A evasão de professores do sexo masculino do magistério primário público passou a ser fato usual. (CHAMON, 2009:7/8)

Já Fernandez (1998) considera essa argumentação uma falácia e um mito com implicações muito graves, não só para as mulheres como, principalmente, para os homens que acabam sendo privados de exercerem um dos aspectos mais humanizantes que é

participar de uma cultura e poder transmiti-la, “como todo mito, ao mesmo tempo que desqualifica a mulher, também denigre a imagem do homem, que supostamente seria o dono do conhecimento, mas não saberia o que fazer com ele.”(p. 27) Diz, também, que essa pressuposição é muito ruim, porque tanto a menina quanto o menino necessitam da figura masculina e da feminina para a construção de sua subjetividade. Segundo ela, isso ocorre porque aos homens estão sendo oferecidas imagens de identificação que têm a ver com o sucesso, a violência, a competência e a competitividade, sendo que a imagem de ensinante não aparece como sendo um papel eminentemente masculino.

Fernandez (1998) sustenta, ainda, que, se a maioria das crianças que fracassam na escola são meninos (70%) isso se deve em grande parte à ausência de figuras masculinas (professores) com as quais se identificar. A proeminência do sexo feminino também foi observada entre os docentes do Curso Normal, principalmente no último ano, quando se dá ênfase às disciplinas pedagógicas, visto que essas matérias são ministradas por pedagogos (as) e nos cursos de Pedagogia também se percebe a predominância das mulheres.

Nas escolas pesquisadas, pude encontrar, nas turmas analisadas, um total de 35 professoras em contraposição a 7 professores, sendo que destes, seis dão aulas de Ciências Naturais e de Matemática. O que confirma o mito disseminado sobre a função docente, quanto ao gênero.

1.3. Qual é o grau de escolaridade familiar?

Escola 1

Tabela 12 – Escolaridade familiar

		Pai	Mãe	Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei		2		16	14	14	12
Não estudou			1	1	1	3	3
Até a 4ª série		2	6		2	1	3
Da 5ª à 8ª série		4	6	1	1		
Ensino Médio	C. normal		2		1		
	C. técnico	2				1	
	F. geral	6	5	1			
Superior	Completo	3					1
	Incompleto	1					
Pós-Graduação	Lato sensu						
	Mestrado						
	Doutorado						
Não responderam				1	1	1	1

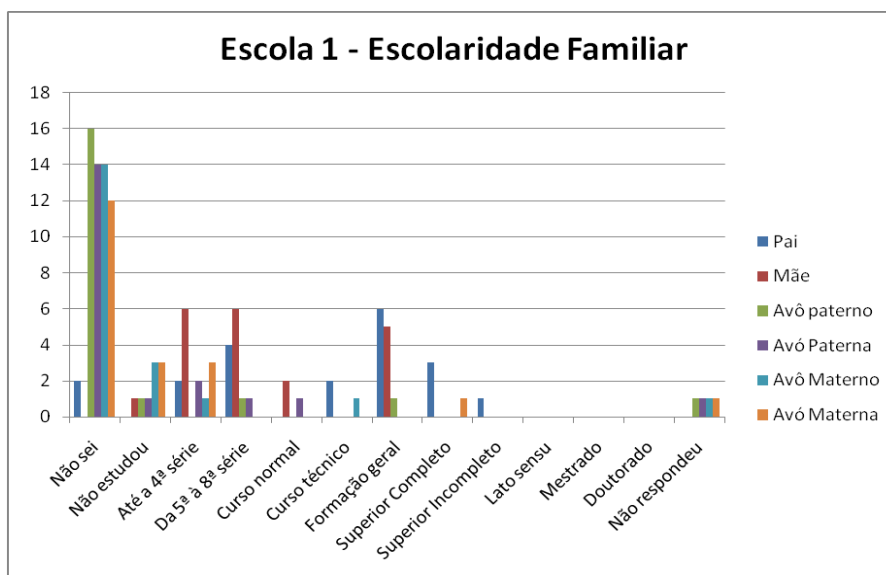


Gráfico 12 – Escolaridade familiar – escola 1

Escola 2

Tabela 13 – Escolaridade familiar – escola 2

		Pai	Mãe	Avô Paterna	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei		5	2	20	21	20	18
Não estudou		4	5	7	6	7	9
Até a 4ª série		14	13	1	1	2	2
Da 5ª à 8ª série		4	5				
Ensino Médio	C. Normal		4		1		
	C. técnico	1					
	F. geral	1		1			
Superior	Completo	1	1				
	Incompleto						
Pós-Graduação	Lato sensu						
	Mestrado	1					
	Doutorado						
Não responderam				1	1	1	1

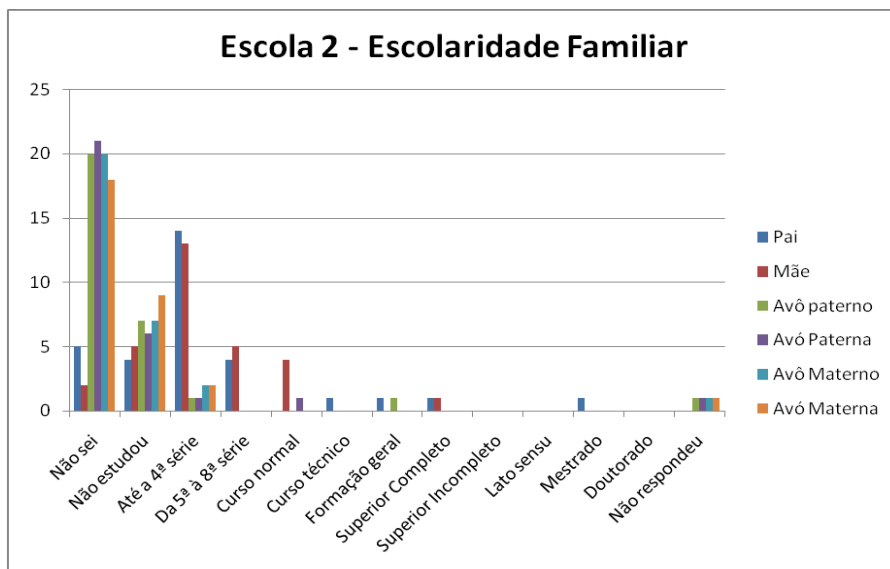


Gráfico 13 – Escolaridade familiar – escola 2

Escola 3

Tabela 14 – Escolaridade familiar – escola 3

		Pai	Mãe	Avô paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei		7	4	26	20	25	18
Não estudou		3	2		3	1	6
Até a 4ª série		5	10	1	3	1	3
Da 5ª à 8ª série		5	5				
Ensino Médio	Curso normal		2				
	Curso técnico						
	Formação geral	5	4				
Superior	Completo	1					
	Incompleto	1					
Pós-Graduação	Lato sensu						
	Mestrado						
	Doutorado						

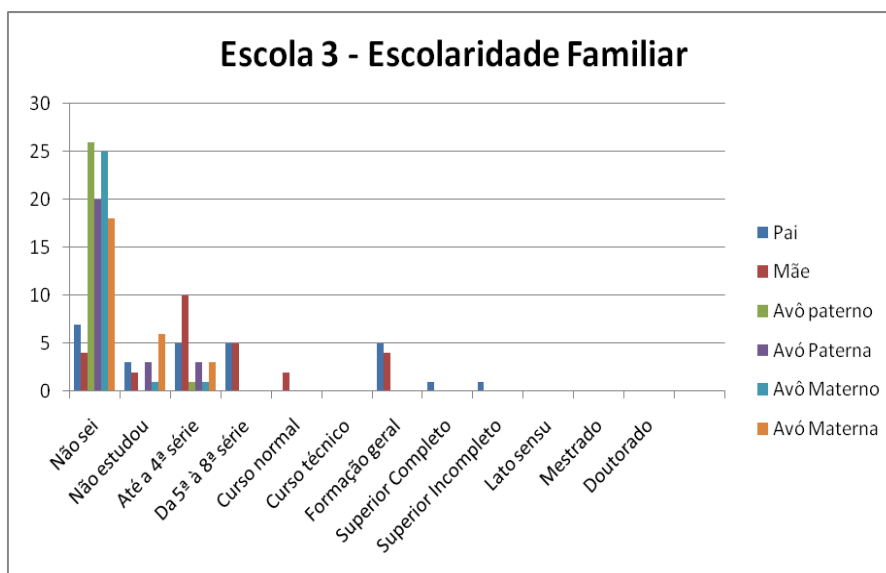


Gráfico 14 – Escolaridade familiar – escola 3

Escola 4

Tabela 15 – Escolaridade familiar – escola 4

		Pai	Mãe	Avô paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei		3		23	21	20	17
Não estudou		3	1	2	3	4	5
Até a 4ª série		7	12				2
Da 5ª à 8ª série		8	5		1		
Ensino Médio	Curso normal		2				1
	Curso técnico	1	1				
	Formação geral	3	2			1	
Superior	Completo						
	Incompleto		1				
Pós-Graduação	Lato sensu		1				
	Mestrado						
	Doutorado						

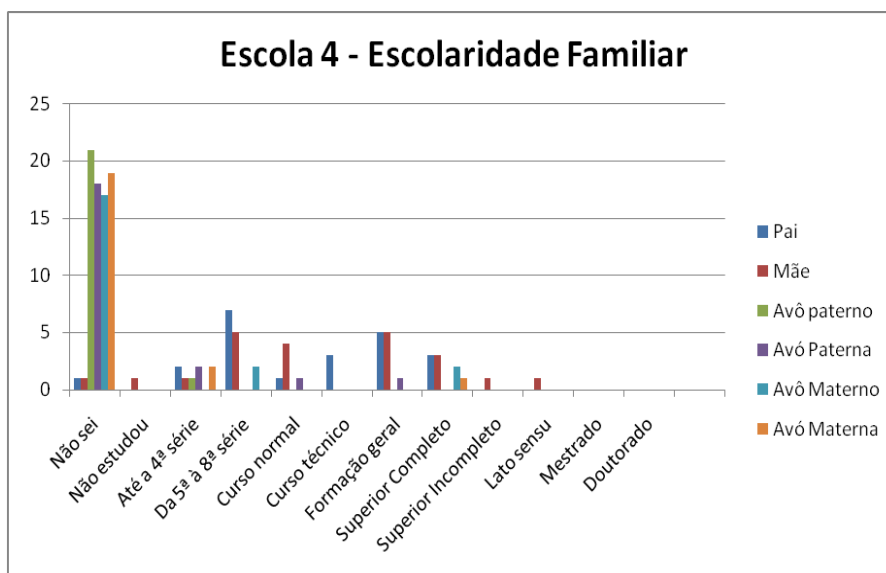


Gráfico 15 – Escolaridade familiar – escola 4

Escola 5

Tabela 16- Escolaridade familiar – Escola 5

		Pai	Mãe	Avô paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei		1	1	21	18	17	19
Não estudou			1				
Até a 4ª série		2	1	1	2		2
Da 5ª à 8ª série		7	5			2	
Ensino Médio	Curso normal	1	4		1		
	Curso técnico	3					
	Formação geral	5	5		1		
Superior	Completo	3	3			2	1
	Incompleto		1				
Pós-Graduação	Lato sensu		1				
	Mestrado						
	Doutorado						
Não respondeu						1	

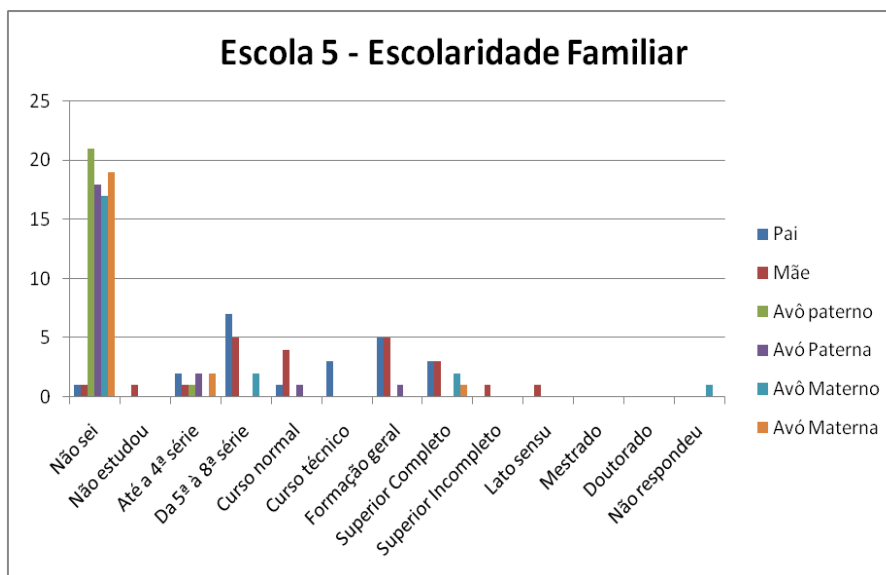


Gráfico 16 - Escolaridade Familiar - Escola 5

Professoras

Tabela 17 Professoras – Escolaridade familiar

		Pai	Mãe	Avô paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei				4	5	3	2
Não estudou		1		1		1	1
Até a 4ª série		4	4	2	2	2	4
Da 5ª à 8ª série		1	1	1		1	
Ensino Médio	Curso normal		1				
	Curso técnico		1		1		
	Formação geral	2	2		1	1	2
Superior	Completo	1		1			
	Incompleto	1					
Pós-Graduação	Lato sensu		1				
	Mestrado						
	Doutorado						
Não respondeu				1	1	2	1

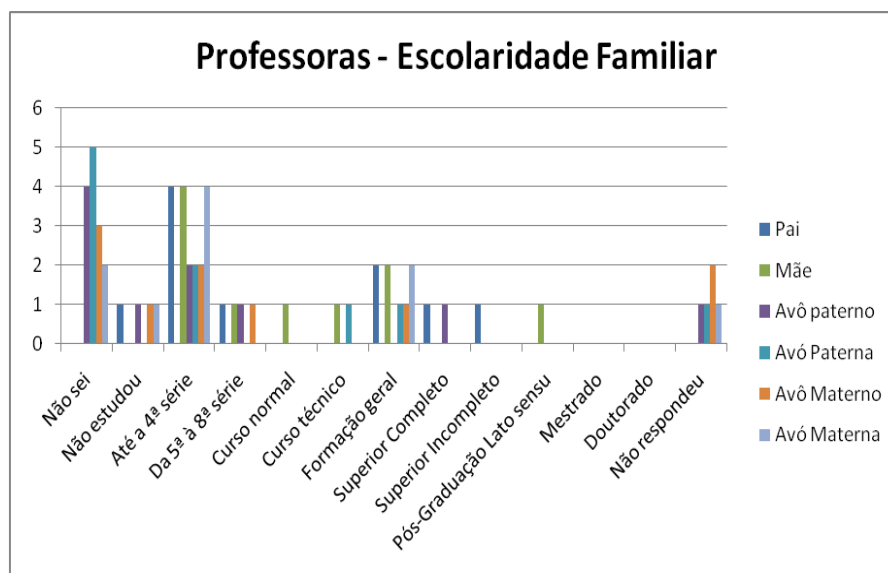


Gráfico 17 - Escolaridade Familiar - Professoras

O nível de escolaridade familiar não aponta que este fator tenha sido predominante para a escolha do curso, a não ser que o aluno atual possa ser assinalado como o de nível escolar mais elevado pela maioria das famílias, que, assim, realiza nesse sujeito uma ascensão social, através da condição intelectual desse membro. Está comprovado que o nível de escolaridade de uma família, principalmente o da mulher, pode incentivar os seus membros a uma maior escolarização, uma vez que

(...) o nível educacional de uma geração tem efeitos positivos sobre o capital humano e as realizações dos jovens (incluindo escolaridade, idade de casamento, criminalidade e atividades conexas) na próxima geração. (WOLFE & HAVEMAN, 2009:14)

por isso, ao verificarmos que a maioria dos alunos e das professoras desconhece a escolaridade de seus avós (70%, aproximadamente) podemos inferir que estes não tiveram uma escolarização significativa, visto não servirem de referência para os seus descendentes.

Os pais também não têm uma escolaridade significativa na maioria dos casos. Somente um genitor de uma aluna cursou o Mestrado (em Educação, segundo sua filha), já estando aposentado como professor, sem ter chegado a lecionar em faculdade. Essa aluna pretende continuar os estudos fazendo Pedagogia, já que sua mãe também é professora do Ensino Fundamental. Sobre essa situação, temos a fala de Machado & Gonzaga

(...) Jovens que vivem em famílias cujo "*background*" é melhor (renda mais alta e nível educacional superior) têm melhores condições de permanecer por um período mais longo na escola. Nestes casos, o custo de permanência nesta

etapa de estudante não seria restritivo. Além disso, o status sócio–econômico e educacional está usualmente positivamente correlacionado entre as gerações. (2009:1)

Já os sujeitos pertencentes aos estratos sociais menos abastados que, muitas vezes necessitam trabalhar para ajudar ou mesmo sustentar suas famílias, não crêem que valha a pena investir tanto tempo para se formar. Segundo Forquim (1995) a aspiração ao Ensino Superior é menor nas classes mais baixas, porque a distância a percorrer para alcançá-lo é grande demais para uns, enquanto para outros não conseguir fazê-lo significa uma regressão social. Então, mesmo dispostos a prosseguir nos estudos, muitos sujeitos estarão à mercê das contingências da vida.

7.1.2. BLOCO 2 – Trajetória Escolar

Neste bloco, as perguntas, somente para os alunos, são abertas para propiciar a livre expressão dos pesquisados. A categorização foi feita baseada num dos critérios explicitados por Bardin que é “partir dos elementos particulares e, então, reagrupá-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuir um título à categoria” (BARDIN, 2007:64). Isto simplifica a análise dos resultados, por diminuir a quantidade de categorias por questão e, por conseguinte, facilitar a apreciação.

Para minimizar a categorização das respostas, aquelas que, por escola, tiveram somente um ou dois assinalamentos registrados foram condensadas na categoria “outros” ou “diversos”. Se forem consideradas relevantes merecerão comentários no decorrer das análises. Algumas, mesmo pouco prestigiadas, constam das tabelas por terem derrubado algumas de minhas suposições.

2.1. Por que escolheu o curso normal?

Tabela 18 – Razões para a escolha do curso normal

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Quero ser professor/gosto de (trabalhar) com crianças/adultos	13	11	11	13	8	56
Minha família (mãe/pai/outros) sugeriu/ obrigou	2	2	4	3	1	12
Pelo emprego/profissão/falta de opção de emprego	4	16	8	7	3	38
Qualidade da escola/do ensino	1				3	4
Vim pelo sorteio/vim forçada/proximidade de casa/alternativa à Formação Geral					5	5
Experimentação			1			1
Acredito em mim/quero mudar o magistério		1	1			2
Não respondeu/não sabe			2	2	2	6
Total	20	30	27	25	22	124

A maioria dos alunos diz ter escolhido o curso por gostar da profissão ou do tipo de tarefa e pela facilidade de colocação no mercado de trabalho. Diferentemente do que eu supunha no início da pesquisa, uma pequena parcela dos pesquisados faz o normal por imposição familiar (menos de 10%), sendo que destes alguns passaram a gostar do curso após começá-lo.

A qualidade da escola não é fator determinante nessa escolha, as do interior são únicas na modalidade, portanto não há alternativa para quem quer seguir a carreira do magistério. Na capital, no entanto, existem várias escolas com o Curso Normal, mesmo assim percebe-se que pessoas de diversos bairros elegeram a escola 5, ou por sua posição centralizada na cidade ou pelo mito de sua qualidade de ensino. Um mito reconhecido pelos profissionais da instituição, que já foi objeto de um livro (CHAVES, 2000). Neste livro a autora insere a fala de diversos funcionários da escola, sendo que reproduzo aqui a da diretora da época, referindo-se ao imaginário da população “(...) Eu sinto que há um mito em torno da qualidade do⁷⁴ Júlia, mas a gente não abre mão desse mito.”⁷⁵ esse mito, diz Chaves, se configura como um ponto de honra para a direção do colégio, que luta por ele, mais como uma luta particular do que comum, visto que os professores e alunos, apesar de se orgulharem de fazer parte do colégio, muitas vezes combatem o excesso de ordem, que consideram falta de liberdade.

Há ainda um pouco de idealismo na escolha do curso. Pessoas almejam mudar o mundo e o magistério, como foi dito em outros momentos do questionário. Para elas, talvez vítimas de um ensino traumatizante ou ineficiente, sua inserção na área da educação poderá fazer diferença, sendo inclusive este o discurso de alguns alunos.

Das cinco escolas pesquisadas, somente uma (Júlia Kubitschek) mantém a tradição do uniforme de normalista. Quanto a isso ouvi várias alunas de outras escolas que disseram ter escolhido o normal por achar o uniforme bonito, mas que isso agora lhes era retirado. Na escola em que trabalhei – escola 1 – a diretora nos disse estar abolindo o uniforme tradicional e adotando o *jeans* com a camisa fornecida pelo governo, porque as alunas mantinham a saia muito curta e o decote muito aberto. No Júlia, a tradição se conserva como uma forma de manutenção do padrão de qualidade da escola: “(...) Essa escola é uma jóia, bonita, limpa, bem organizada, diferente das outras, se não cuidarmos, vai ficar igual a qualquer escola de segundo grau: alunos usando *jeans*, uma bagunça.”⁷⁶. Isto não significa que a escola não tenha os mesmos problemas das outras, apenas denota que esses são combatidos em seu nascedouro para evitar que cresçam e alcancem dimensões difíceis de serem reparadas.

⁷⁴ O artigo masculino refere-se a colégio

⁷⁵ *Ibid.*, p.64

⁷⁶ *Ibid.*, p.177

2.2. Se tem mais de 35 anos, por que resolveu fazer o curso normal nesse momento?

Das onze pessoas que admitiram ter mais de 35 anos, 8 disseram ter escolhido o Curso Normal por gostarem de lidar com crianças ou de dar aulas e três referiram-se às oportunidades profissionais/de emprego. A escolha neste momento deveu-se à falta de oportunidade de estudo em época anterior e à realização pessoal após a maturidade e filhos já crescidos. Apenas Regina⁷⁷, que não declarou a idade, mas que já é avó, viu no curso a oportunidade de “entrar em contato com a sociedade, pois sou um tanto quanto eremita”

Cinco delas manifestaram o desejo de continuarem os estudos, fazendo curso de Pedagogia, Matemática, Serviço Social e Informática. As demais desejam somente trabalhar na área de educação, algumas de forma que talvez indique seus próprios anseios e carências, uma vez que objetivam “ser úteis”, distribuir “amor e carinho”, “amar meus educandos”, “viajar, viajar, viajar”.

Na psicogenética de Wallon, a pessoa é sempre um ser em evolução. Essas mulheres que procuraram estudar após os 35 anos se vêem assim, e sentem falta de algo ou para preencher suas vidas ou para lhes dar sentido. Quando chegam à escola com saberes, por vezes até maiores do que os dos professores a respeito de como lidar com crianças, são confrontadas com teorias que desmentem sua prática. Pela maturidade conquistada com a idade, elas se colocam, questionam, apresentam exemplos de situações em que aquele ensinamento falharia, ou não, e, dependendo do grau de abertura de seu docente, pode haver um debate na turma no qual todos aprendem, alunos e professores, pela interação que faz com que o restante da turma também opine e ouça, gerando a autonomia de pensamento tão buscada pelos educadores.

Se esta interação não ocorre e se os alunos aceitam passivamente o que foi dito por alguém que tem mais autoridade e mais saber do que ele, por ter mais estudo, e não o autoriza a modificar ou adaptar as teorias à sua própria realidade, podemos ver a instalação da heteronomia pedagógica, mesmo entre adultos, e isso se refletirá em sua prática, na qual ele será aquele professor que sempre precisará do direcionamento da coordenação pedagógica ou do auxílio dos colegas para “decidir” o que e como irá trabalhar com seus alunos.

⁷⁷ Os nomes citados neste trabalho serão fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

2.3. Quais são as suas expectativas quanto ao curso?

Tabela 19 – Expectativas quanto ao curso normal

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Adquirir conhecimentos	1			3	3	7
Aprender para ensinar/aprender a ensinar	3	4			1	8
Terminar/concluir	2	3	4			9
Entrar na faculdade/fazer outros cursos		2	1	1	2	6
Arranjar um emprego/exercer a profissão	4	8	7	3	3	25
Capacitação/preparação		3	5	6	4	18
Ser boa professora	5		3	6	3	17
Que ele melhore		4	1			5
Outros		1		1	1	3
Não respondeu	5	5	6	5	5	26
Total	20	30	27	25	22	124

2.4. Quais são os seus planos ao término do curso?

Tabela 20 – Planos ao término do curso normal

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Fazer faculdade	4	14	8	15	10	51
Trabalhar e continuar estudando	7	8	2	2	3	22
Prestar concurso na área	2	1	1		1	5
Trabalhar para pagar faculdade	2	1	3		3	9
Trabalhar		4	7	5	3	19
Outros	5	2	5	3	1	16
Não respondeu			1		1	2
Total	20	30	27	25	22	124

As expectativas quanto ao Curso Normal demonstram diversas pretensões, sendo que a maioria o vê como preparatório para futuros empregos. Poucas pessoas admitem que ele lhes proporcionará conhecimentos relevantes e a parcela que não respondeu supera qualquer outra, o que leva-me a crer que as pessoas, talvez, não tenham pensado nesse assunto anteriormente.

Quanto aos planos ao término do curso, percebe-se que grande parte dos sujeitos não dá ao Curso Normal o caráter de terminalidade dos estudos. Mais de 70% deles almejam continuar estudando, pois mesmo dentre as respostas não especificadas, 5 alunos externalizaram este desejo. O ponto positivo é a constatação de que, para a grande maioria, o professor é um eterno aprendiz e não deve considerar-se pronto em nenhum momento.

2.5. Indique o que você considera ponto (s) positivo (s) do curso normal:

a. Como educando:

Tabela 21 – Pontos positivos como educando

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Ser profissionalizante	3	2	2		2	9
Ótima formação	1	1		10	4	16
Professores (qualificação, disponibilidade, boa vontade)	4	2		4	2	12
Conhecimentos	1	3	2	1	2	9
O estágio	1		2		3	6
Capacitação		2	1	2		5
O aprendizado		4	3			7
Outros	8	13	7	6		29
Não respondeu	2	3	10	2	9	26
Total	20	30	27	25	22	124

b. Para o futuro educador:

Tabela 22 – Pontos positivos para o futuro educador

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
As vivências/experiências	6			4	1	11
A formação	1	3	1	12	2	19
Os métodos e teorias	1	2			2	5
O estágio	1				3	4
Emprego	1		1		1	3
Capacitação		2	5	2	1	10
Conhecimentos		5	3		1	9
Outros	7	13	8	6	3	37
Não respondeu	3	5	9	1	8	26
Total	20	30	27	25	22	124

Neste conjunto, os sujeitos apresentaram respostas por vezes contraditórias, muitos alunos não responderam, ou por não achar que haja pontos positivos ou por não quererem fazê-lo. Pela tabela percebe-se o valor que dão à formação no normal. Ao mesmo tempo, poucos dão importância às teorias e aos métodos utilizados no curso.

O grande número de respostas classificadas como “outros” demonstram questões pessoais como as amizades feitas, o apoio recebido, as aulas preferidas, o respeito, o nome do colégio (escola 5), o crescimento profissional... O que me causa mais estranheza é o fato de o estágio não ser considerado um ponto positivo para a formação, tendo inclusive muitos alunos

se queixado dele, ou pelo excesso ou pela falta, numa incoerência inexplicável, pois amiúde reclamam do excesso de teoria em detrimento da prática.

2.6. Indique o que você considera ponto (s) negativo (s) do curso normal:

a. Como educando:

Tabela 23 – Pontos negativos como educando

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Grade curricular/falta de carga horária extra	4					4
Falta de interesse/motivação/dedicação dos alunos	1	1		3		5
Falta de professores	1			2	1	4
Falta de comunicação/diálogo	3	1				4
Excesso de teoria/pouca prática		8		1	1	10
A durabilidade do curso (4 anos)/carga horária excessiva		3		2		5
Fazer estágio/o estágio		1			7	8
Muito barulho/bagunça		3	1	1		5
Falta de matérias essenciais				5	3	8
Falta de preparo de alguns professores				4		4
Nenhum ponto negativo				2	3	5
Outros	7	7	8	1		23
Não sabe/não respondeu	4	6	18	4	7	39
Total	20	30	27	25	22	124

b. Para o futuro educador:

Tabela 24 – Pontos negativos para o futuro educador

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Baixa remuneração			1	3	3	7
Falta de vocação/de interesse pela profissão		3	2			5
Outros	12	19	5	11	7	54
Nenhum				3	4	7
Não sabe				6		6
Não respondeu	8	8	19	2	8	45
Total	20	30	27	25	22	124

Neste quesito, a pulverização de respostas foi imensa, problema das questões abertas, sendo enquadradas na categoria “outros⁷⁸” resposta do tipo: “é fácil passar”; “problemas físicos da escola”; “a direção”; “o uniforme”; “algumas regras e conceitos” - para o educando – e, “gostar da profissão”; “não dar aulas no CIEP”; “falta de apoio/valorização do magistério”; “ser um professor limitado/incompetente”; “ter que reprovar o aluno”, etc. – para o futuro educador.

O que se percebe é a insegurança do alunado após 4 anos de estudos, questão muito mais de esclarecimento do que de ensino. O aluno teme não estar preparado/capacitado. Joga suas incertezas nas respostas, quer ser ouvido, quer que alguém lhe diga que é assim mesmo, no início todos têm dificuldades, depois, com a prática as supera. O aluno quer que alguém (professor, diretor, orientador pedagógico) lhe confesse que já passou por isso, que ninguém sai pronto de um curso e que isso não seria bom, pois quem se considera pronto não vê motivos para continuar buscando o conhecimento.

Em minha concepção, os professores deveriam conversar com os seus alunos a respeito de tudo, da vida, do mundo, não apenas de sua disciplina. Foi isso o que propôs, numa certa época do ano, a diretora da Escola 1: que todos os professores faltassem à aula naquela semana e que só viesse à escola o amigo, o orientador, o ouvidor. Não sei se a estratégia deu certo, mas só o fato de saber que suas inquietações serão consideradas, pode levar o aluno a perceber que sua relação com o professor não deve ser de subalterno para superior, e, sim, de educando para educador, não um educando dependente submisso, nem um educador autoritário, onipotente, e, sim, dois sujeitos, faces da mesma moeda, interessados no binômio ensino-aprendizagem, como tarefa e necessidade de ambos.

2.7. Como se dá a relação professor-aluno no curso? Por que você acha que isso acontece?

Tabela 25 – Relação professor-aluno

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Boa. Conta com a participação de todos		4		5	2	11
Boa. Respeitosa		2	1		6	9
Boa. Por motivos diversos	5	4	6	2	5	22

⁷⁸ Para saciar a curiosidade do leitor, reproduzo no apêndice C o inteiro teor das respostas.

Boa. (sem especificar razões)	5	10		9	3	27
Ruim. Pouca comunicação	1			1		2
Regular. Professores sem compromisso/é difícil alunos e professores se darem bem/falta algo	1		2	1	1	5
Saudável/satisfatória	1	1				2
Não respondeu	7	9	18	7	5	46
Total	20	30	27	25	22	124

No ano passado trabalhei com as turmas a relação professor-aluno. Dentre as várias falas, notei que os alunos se percebem apenas como sujeitos receptores do saber e, normalmente, consideram bom professor aquele que sabe explicar bem a matéria, é amigo de todos, e dá provas fáceis, ou seja, há um “natural” vínculo de dependência entre aluno e professor, “o professor é quem regula o tempo, o espaço e os papéis desta relação” (BOHOSLAVSKY, 1983:322). Esse assunto não faz parte do leque de preocupações do educando. Quando se tem um problema com o professor a relação como um todo é ruim, quando não se tem, a relação é boa. Não se pára para pensar como está acontecendo a interação professor-aluno. Desde que o professor não perturbe e não exija demais, a relação é considerada boa.

Essa forma de pensar pode estar ocultando a fraca estrutura dessa relação, o professor está atuando apenas como transmissor de saberes e valores e como responsável pela avaliação. “(...) Sob outros aspectos, a relação professor-aluno é despersonalizada, pois o professor encarna – de maneira mais ou menos fiel e adequada – os padrões ideais da sociedade, e procura transmiti-los” (LEITE, 1983:244), o aluno, por sua vez, acata o que está sendo transmitido, pois este é o seu “papel” e, muitas vezes não se rebela por achar que pode vir a ser perseguido ou ignorado pelos professores. Então, prefere repetir para si e para os outros o que encontra nos livros ou o pensamento dos educadores, sem ao menos refletir sobre o que está sendo assimilado, dando excessiva importância ao que é dito por estes e, assim agindo, reforçando no professor a falta de autocrítica e o senso de onipotência.

Este docente, por sua vez, ao ver legitimada a sua forma de atuar, não consegue compreender que dentro de sala podem existir opiniões mais valiosas que as suas⁷⁹. Por não saber ouvir nem tentar compreender as palavras de seus educandos, torna-se arrogante trazendo para si a responsabilidade exclusiva da educação dos alunos, não lhes dando a

⁷⁹ Ibid.

chance de se manifestarem como sujeitos atuantes no processo. O discente, então, fecha-se como interlocutor e, simplesmente, aguarda passar esses anos de agonia para num futuro próximo poder externar o seu pensamento, o que muitas vezes não acontece, porque ele acaba sendo corrompido pelo sistema, tornando-se então o mesmo professor que condenava quando aluno.

A psicogenética, em geral, dá bastante ênfase à questão do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, postula que sem a interação entre esses atores do conhecimento, a aprendizagem não flui de forma harmônica. Para Wallon a afetividade é ponto central desse processo, pois, como já vimos, em seu entendimento o ser humano alterna momentos cognitivos e afetivos nos diversos estágios atravessados e, se esse intercâmbio não se efetivar entre os que o rodeiam, podem-se instalar sintomas de dificuldades de aprendizagem reativos.

2.8. Como se dá a relação aluno-aluno? Por que você acha que isso acontece?

Tabela 26 – Relação aluno-aluno

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Boa. O convívio e a amizade ajudam	1	1	1	4	4	11
Boa. Dão-se bem uns com os outros		1	6	10	11	28
Boa. Sem especificar as razões	3	8	4	2	4	21
Boa. Por motivos diversos	5	6	1	2		14
Regular. Estresse de formatura/não são pessoas iguais/não especificado	1			2	1	4
Difícil/ruim(não há companheirismo/união/ não faltam motivos para controvérsias/ muitas brigas/etc)	5	12	2	3	1	23
Não respondeu	5	2	13	2	1	23
Total	20	30	27	25	22	124

Este tipo de relação muitas vezes é tido como uma questão de identidade e tolerância. Que turma não tem suas “panelinhas” ou grupos formados por afinidades? Esta situação é considerada tão natural, que quando são propostos trabalhos por assunto, ou que os grupos se meschem, a grita é geral, todos querem continuar trabalhando com quem mais se identificam não se lembrando de que um dia, no papel de professor, terão que promover a interação entre seus alunos.

Verificamos na escola 2 o maior índice de discórdia entre os alunos (40%). Dentre os motivos apresentados temos a desunião, a falta de integração com outras turmas, a falta de aceitação do outro, do diferente. Se no quarto ano ainda se observam esses tipos de

“picuinhas”, com que autoridade esse futuro educador lidará com problemas similares em seu fazer pedagógico? Como lidará com esses conflitos se ele mesmo não vivenciou uma tentativa de solução para os que se afluam em sua turma?

Os conflitos entre alunos sempre existirão, afinal de contas, são seres humanos com suas idiossincrasias, mas o professor deve estar preparado para dirimi-los, através de conversas, dinâmicas, estabelecimento de regras, para lhes possibilitar a devida interação, tão necessária para o desenvolvimento. Piaget (1998) declara que “foi pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer”(p. 142), portanto apesar das divergências entre os membros de uma turma, o trabalho em grupos heterogêneos deve ser incentivado por suas vantagens sob o ponto de vista da formação do pensamento⁸⁰.

Além disso, esses futuros profissionais também devem ser preparados para lidar com seus alunos num ambiente interacionista que facilite a aprendizagem de conceitos e a construção de um nível mais elevado de pensamento, pois, segundo Kamii (2004a:58), “mesmo uma discussão de apenas dez minutos entre duas pessoas que têm, ambas, idéias erradas, num mesmo nível”, pode possibilitar um salto qualitativo do pensamento lógico. Em minha opinião, este preparo não está partindo da Escola Normal, pois somente cerca de 33% dos alunos disseram ter adquirido mais capacidade para lidar com o outro com paciência e/ou tolerância durante o curso.

2.9. Que contribuições o curso normal tem trazido para a sua vida pessoal?

Tabela 27 – Contribuições do curso normal para a vida pessoal

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Mais experiência/paciência/tolerância	2	8	6		4	20
Prática para compreender/lidar com crianças/pessoas	3		3	2	5	13
Não soube responder	4	5	1	7	4	21
Amadurecimento/maturidade		1		3		4
Um novo olhar sobre as pessoas/situações	2	3		3		8
Nenhuma	2					2
Outras	6	10	4	10	8	38
Não respondeu	1	3	13		1	18
Total	20	30	27	25	22	124

⁸⁰ Ibid.

Um terço dos alunos considera que o curso contribuiu com mais experiência de vida e diferentes formas de ver o outro e as situações. Na categoria “não soube responder” foram incluídas respostas como “várias”, “muitas”, pela falta de especificação; na categoria “outras” incluíram-se “tornei-me menos tímida/mais comunicativa”, “aumento da visão crítica”, “ótima terapia”, “organização e responsabilidade”, dentre outras. Uma parcela insignificante considera que o curso não lhe trouxe nenhuma contribuição no plano pessoal. Quase metade dos alunos da escola 3 não respondeu a essa questão.

Em se tratando de um curso de formação de educadores, era de se esperar que ele acrescentasse muito à vida pessoal dos estudantes. Lembro-me de que eu, ao cursar Pedagogia e Psicopedagogia, geralmente chegava em casa depois de uma aula e pedia desculpas ao meu filho por não ter feito ou não ter percebido isso ou aquilo, durante sua criação. É claro que entendíamos que eu havia feito o que considerava o melhor possível dentro de minhas estruturas internas na época, mas à medida que ia aprendendo, via que nem sempre o que tinha feito poderia ser considerado o mais adequado.

Os alunos do Curso Normal, não mostraram ter essa experiência. Quando passei uma tarefa de observação de uma criança qualquer, num parque, em casa, na praia, etc., para que descrevessem em que estágio piagetiano ela estaria, no momento da observação, alguns alunos alegaram não conhecer uma criança ou não terem “saco” pra ficar observando criança. Fico imaginando que tipo de professor não arranjará “saco” para conhecer seus alunos, tomar ciência de seus conhecimentos prévios, em que estágio ele se encontra, etc., como esse educador lidará com essa criança que não quer conhecer?

2.10. Conhece o construtivismo? Em caso positivo, que autores conhece?⁸¹

Tabela 28 – Conhecimento do construtivismo/autores

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Sim. (sem especificar autores)	4	1	4		4	13
Não.	3	2	2	9	1	17
Não respondeu/não lembra	2	5	17	3	6	33
Sim. Ferreiro, Emília	6	14	4	7	7	38
Sim. Freinet, Célestin	1				4	5
Sim. Freire, Paulo	3	8		4	1	16
Sim. Montessori, Maria		3				3

⁸¹ As respostas como foram formuladas encontram-se no apêndice D.

Sim. Piaget, Jean	7	3	4	5	3	22
Sim. Soares, Magda		2				2
Sim. Teberosky, Ana		2				2
Sim. Vygotsky, Lev	1	1	1	1		4
Sim. Não lembro	2	1		5		8

Grande parte dos pesquisados alega ter “ouvido falar” do construtivismo sem se recordar de autores, enquanto alguns não se lembram nem de terem estudado o assunto.

Do total de alunos, menos de 18% disseram conhecer Jean Piaget, o expoente do construtivismo. Emília Ferreiro (citada às vezes como Emílio Ferreira, Emília Ferreira ou, simplesmente, Emília) é mais conhecida como construtivista do que seu mestre. Isto certamente se deve ao estudo da psicogênese da leitura e da escrita, abordada na disciplina sobre alfabetização. Paulo Freire foi o terceiro mais citado, mesmo não sendo conhecido por este prisma e sim através de sua teoria da educação libertária. Entretanto, conforme diz Gadotti (2009:1),

Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do **construtivismo crítico**. Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ela buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em **ambientes interativos**, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica.

O construtivismo freireano vai além da **pesquisa** e da **tematização**: a terceira etapa do seu método - a problematização - supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos.

Isso me leva a supor que durante as aulas de EJA os alunos tenham ouvido falar de Freire como teórico construtivista e, embora nenhum aluno tenha citado essa disciplina como difusora do construtivismo, 16 pesquisados o consultariam quando de sua prática pedagógica construtivista.

No entanto, o que mais surpreende é a falta de informação geral dos futuros professores sobre o construtivismo, quando se sabe que “a apropriação de novas teorias por parte da pedagogia, principalmente os estudos de Piaget e Ferreiro, durante as décadas de 70, 80 e 90, subsidiou o fundamento teórico para as propostas pedagógicas dos ciclos” (FERNANDES, 2007:95) e, como vimos, este está sendo implantado em diversas redes de ensino, inclusive nas redes municipais das cidades onde se localizam as escolas pesquisadas (exceto Paraty).

2.11. Em qual (quais) disciplina(s) estuda ou estudou o construtivismo?

Tabela 29 – Disciplinas em que estuda/ou o construtivismo

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Conhecimentos Didáticos em Educação Especial			2			2
Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil		10		8	1	19
Práticas Pedagógicas/Iniciação à Pesquisa		2	1			3
Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino		3				3
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	12	8		8	9	37
Abordagens Psico-Socio-Linguísticas do Processo de Alfabetização	5	18		1	9	33
Psicologia da Educação	3	1	2		7	13
Sociologia	4	1	1	7	2	15
Filosofia	1			4	5	10
Português			3	1		
Quase todas		2				
Não sabe				3	1	
Não respondeu	2	5	22	5	6	40

Um aspecto positivo nestas respostas é o leque de disciplinas que teriam abordado o construtivismo como conteúdo didático, apesar de, nas ementas⁸² constantes das matrizes curriculares do Curso Normal, a psicogenética ser assunto apenas da Psicologia da Educação. O que não fica claro nesta análise é se o assunto foi citado ou se foi trabalhado efetivamente. De qualquer forma, a impressão que tenho é a de que, em muitos casos, os alunos não sabiam o que responder e deduziram que essas disciplinas deveriam levantar a questão.

O temerário é que a teoria do construtivismo é basilar para o sistema de ciclos e alunos saindo assim com tão poucos conhecimentos sobre o tema, terão forçosamente que passar por formação continuada, normalmente bancada pelas Secretarias de Educação, quando já deveriam ter sido capacitados desde a formação inicial.

⁸² Anexo F

2.12. Pretende adotar o construtivismo em sua prática pedagógica? Por quê?

Tabela 30 – Pretensão em adotar o construtivismo

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5
Sim. Por diversas razões	9	8	6	6	4
Sim. Sem apresentar as razões	2	2	2	1	2
Sim. Trabalha com a vida da criança/ com o meio/sociedade/realidade		4		1	
Sim. É o melhor método que conheci/é o que mais me chamou a atenção/os resultados para o aprendizado são melhores		4		2	
Sim. Para passar os conhecimentos		3			
Talvez/em alguns momentos/	2	1			
Não. Existem outros métodos mais eficazes/pretende trabalhar com o sociointeracionismo	1		1		
Não. Não conheço	1				1
Não. Não pretendo seguir um método pronto					1
Não. Não pretendo ser professor (a)				1	3
Não respondeu/não soube responder	5	8	18	14	11
Total	20	30	27	25	22

2.13. Se tem interesse em adotar, que autor (es) o (a) embasariam?

Tabela 31 – Autores que embasariam a prática construtivista

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Alves, Rubem, Freire, Paulo, Piaget, Jean e Montessori, Maria					1	1
Ferreiro, Emília	2	8	2	4		16
Ferreiro, Emília e Montessori, Maria		1				1
Ferreiro, Emília e Freire, Paulo				1		1
Ferreiro, Emília, Freire, Paulo e Montessori, Maria		1				1
Ferreiro, Emília e Piaget, Jean	1		1	2		4
Ferreiro, Emília e Vygotsky, Lev	1		1	3		5
Freinet, Célestin	1				2	3
Freire, Paulo		3	1			4
Freire, Paulo e Montessori, Maria		1				1
Freire, Paulo e Piaget, Jean		1				1
Hoffmann, Jussara			1			1
Piaget, Jean	2	2	2	1		7
Não respondeu/não soube responder	13	13	19	14	19	78
Total	20	30	27	25	22	124

A maioria absoluta dos entrevistados não respondeu ou não soube responder que autores adotaria em sua prática construtivista, somente 13 (cerca de 10% do total) adotariam

Piaget, o que nos leva a crer que os estudos deste autor não estão mais sendo privilegiados no Curso Normal, como eram na década de 70. Lembro-me que Piaget foi tão mal trabalhado em meu curso que durante várias décadas guardei uma péssima imagem de sua teoria, só fazendo “as pazes” com ela quando da graduação em Pedagogia, através de uma disciplina específica. Creio que de lá para cá pouca coisa mudou, ou melhor, muita coisa mudou, porque pelo visto, agora ele mal é citado. Apenas cinco alunos mencionaram Vygotsky como um dos autores que os subsidiariam.

Apesar de alguns teóricos como Hatano (2009:1), Zacharias (2009) e Monereo (1998) classificarem Vygotsky como construtivista, ele não é visto assim por grande parte da comunidade acadêmica que o têm como sociointeracionista por sua posição marxista, para a qual “as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental” estão inseridas no contexto sócio-histórico do sujeito e, portanto, o constituem. (ZACHARIAS, 2009:1)

7.1.3. BLOCO 3 – Cotidiano dos pesquisados

3.1 Com que frequência costuma praticar as atividades a seguir?

Escola 1

Tabela 32– Frequência de prática de atividades diversas - escola 1

	Diária-mente	Quase todo dia	Às vezes	Rara-mente	Não costuma fazer	Não respondeu
A. Ouvir rádio:	12	3	3	2		
B. Ver televisão	11	5	3	1		
C. Realizar tarefas de casa	10	7	1	1	1	
D. Reunir com os amigos, fora da escola:	4	2	6	6	2	
E. Praticar esportes:	3	1	7	4	5	
F. Escrever:	10	4	3	2	1	
G. Compor:			3	1	16	

Tabela 33 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 1 (cont.)

	Toda semana	Uma a três vezes por mês	Às vezes	Rara-mente	Não costuma ir	Não respondeu
H. Ir à praia/clube	1	1	10	5	3	
I. Ir a parque/passear	5	1	6	4	4	

Tabela 34 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 1 (cont.2)

	Mais de duas vezes por mês	Uma a duas vezes por mês	Ao menos uma vez a cada três meses	Rara-mente	Não costum a ir	Não respon-deu
J. Ir ao cinema		3	2	10	5	
K. Ir ao teatro			2	5	13	
L. Ir a festas ou bailes	3	3	3	5	5	1
M. Ir a shows	2	1	4	7	6	
N. Ir a centros culturais/museus	1	2	1	11	5	
O. Ir a concertos musicais/balés			1	4	14	1
P. Ir a feiras/eventos literários	1	2	1	11	5	

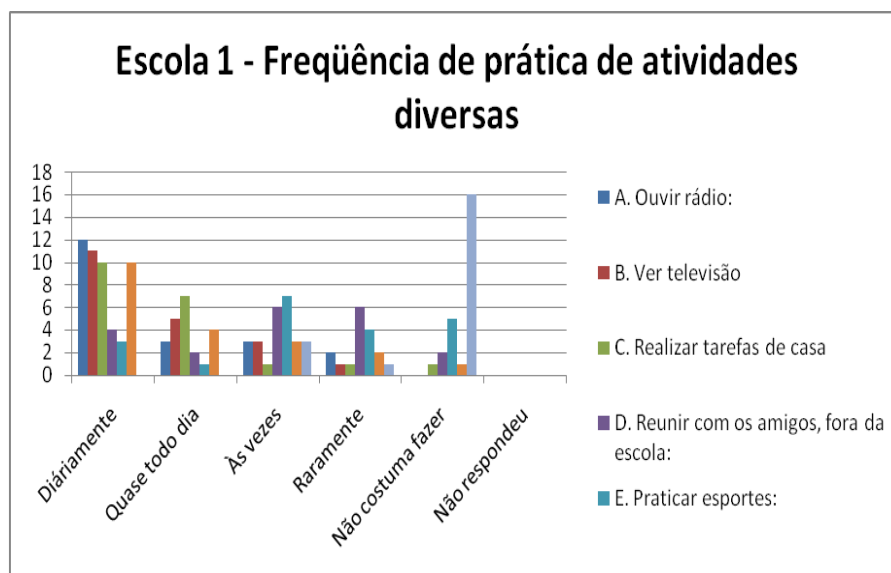


Gráfico 18 – Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas

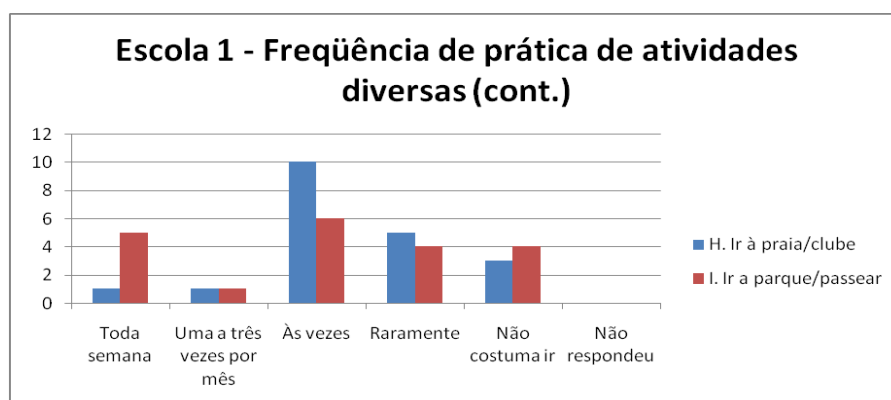


Gráfico 19 – Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)

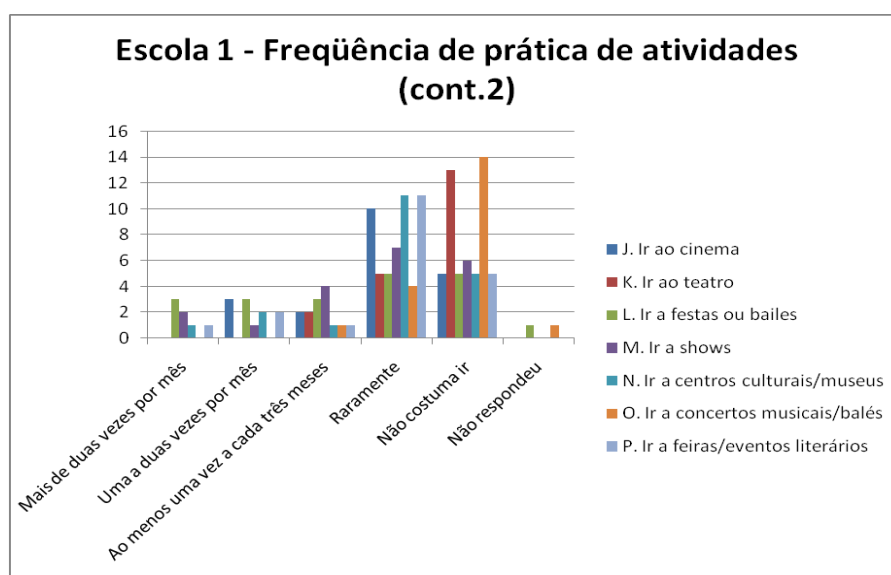


Gráfico 20 – Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)

Escola 2

Tabela 35 – Frequência de prática de atividades diversas – escola 2

	Diária- mente	Quase todo dia	Às vezes	Rara- mente	Não costuma Fazer	Não respondeu
A. Ouvir rádio:	16	5	5	2	1	1
B. Ver televisão	20	4	4	1	1	
C. Realizar tarefas de casa	15	4	7	3		1
D. Reunir com os amigos, fora da escola:	3	2	13	8	3	1
E. Praticar esportes:		2	6	6	15	1
F. Escrever:	14	5	5	3	2	1
G. Compor:	1		1	6	20	1

Tabela 36 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 2 (cont.)

	Toda semana	Uma a três vezes por mês	Às vezes	Rara- mente	Não costuma ir	Não respondeu
H. Ir à praia/clube			7	9	13	1
I. Ir a parque/passear	6	5	8	6	5	

Tabela 37 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 2 (cont.2)

	Mais de duas vezes por mês	Uma a duas vezes por mês	Ao menos uma vez a cada três meses	Rara- mente	Não costuma ir	Não respon- deu
J. Ir ao cinema				8	21	1
K. Ir ao teatro			1	9	19	1
L. Ir a festas ou bailes	7	4	2	6	10	1
M. Ir a shows	4	2	3	14	6	1
N. Ir a centros culturais/museus	1	1		15	12	1
O. Ir a concertos musicais/balés	1		1	4	23	1
P. Ir a feiras/eventos literários			2	19	8	1

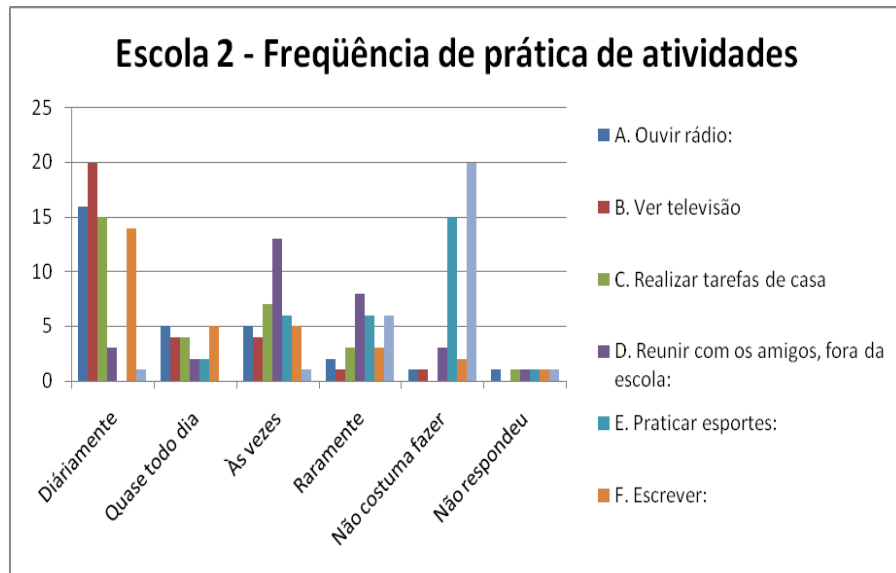


Gráfico 21 – Escola 2 - Frequência de prática de atividades diversas

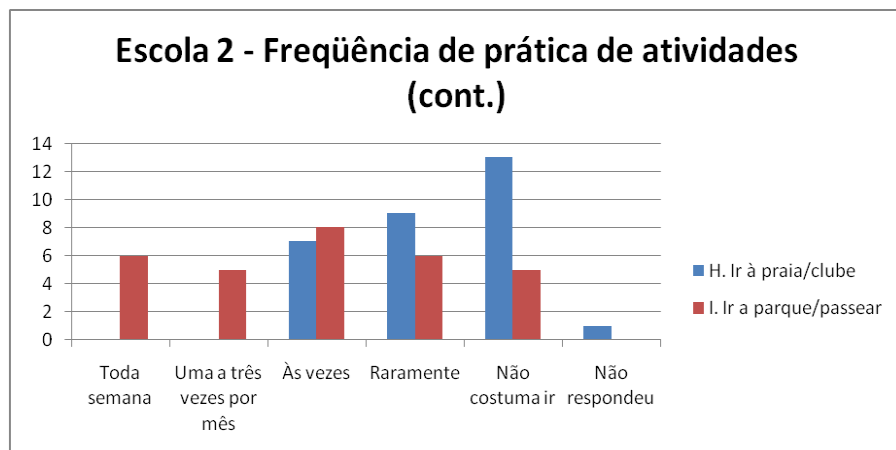
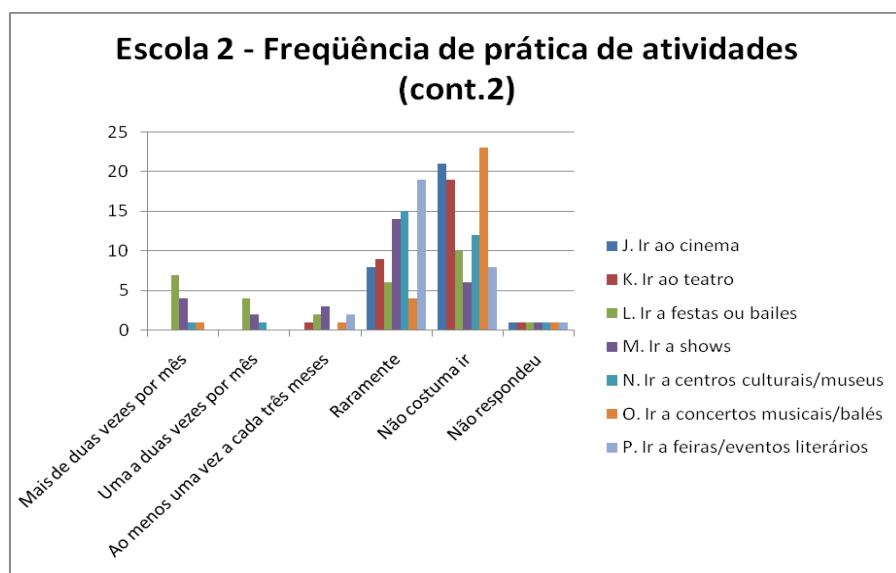


Gráfico 22 – Escola 2 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)



Gráficos 23 – Escola 2 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)

Escola 3

Tabelas 38 – Frequência de prática de atividades diversas – escola 3

	Diária-mente	Quase todo dia	Às vezes	Rara-mente	Não costuma Fazer	Não respondeu
A. Ouvir rádio:	15	2	6	3		1
B. Ver televisão	19	3	4			1
C. Realizar tarefas de casa	14	4	6	2		1
D. Reunir com os amigos, fora da escola:	3	2	10	7	3	2
E. Praticar esportes:	7	1	5	6	7	1
F. Escrever:	17	4	4	2		
G. Compor:			3	2	20	2

Tabela 39 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 3 (cont.)

	Toda semana	Uma a três vezes por mês	Às vezes	Rara-mente	Não costuma ir	Não respondeu
H. Ir à praia/clube			12	5	9	1
I. Ir a parque/passear	5		13	4	4	1

Tabela 40 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 3 (cont.2)

	Mais de duas vezes por mês	Uma a duas vezes por mês	Ao menos uma vez a cada três meses	Rara-mente	Não costum a ir	Não respon-deu
J. Ir ao cinema		1		3	22	1
K. Ir ao teatro		1	1	1	23	1
L. Ir a festas ou bailes	7	3	2	8	6	1
M. Ir a shows	6	2	1	14	2	2
N. Ir a centros culturais/museus	2	3		10	10	2
O. Ir a concertos musicais/balés				3	22	2
P. Ir a feiras/eventos literários				19	7	1

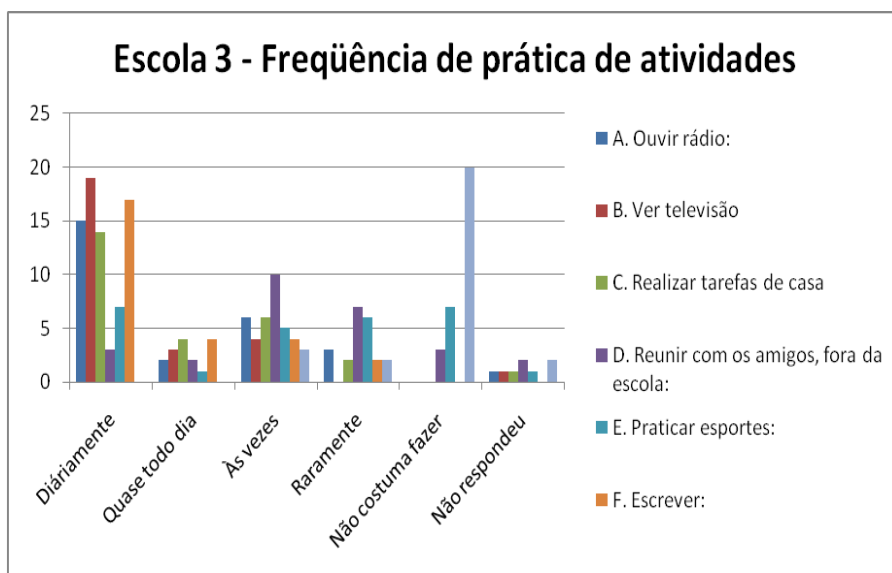


Gráfico 24 – Escola 3 - Frequência de prática de atividades diversas

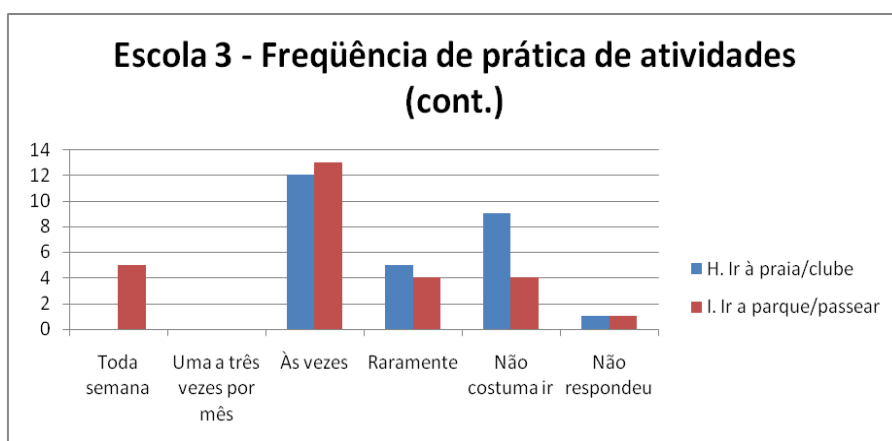


Gráfico 25 – Escola 3 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)

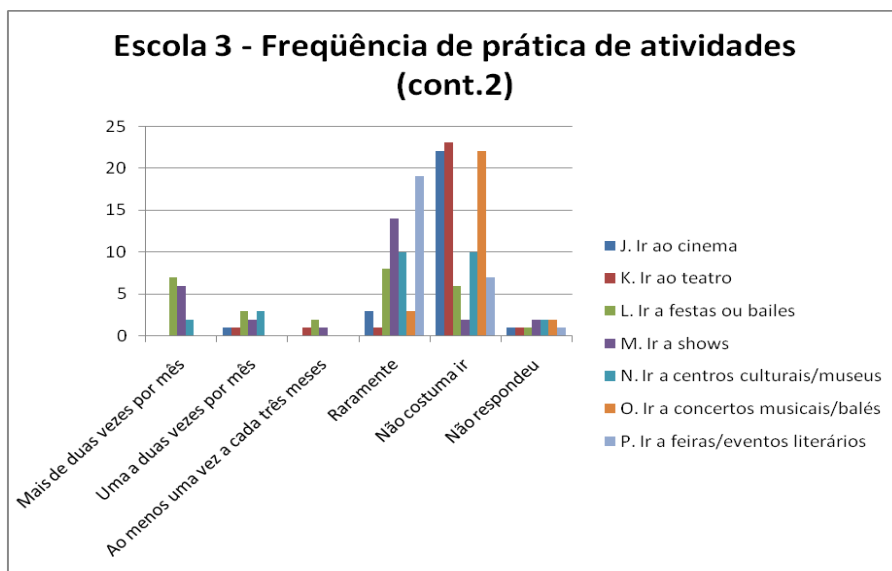


Gráfico 26 – Escola 3 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)

Escola 4

Tabela 41 – Frequência de prática de atividades diversas – escola 4

	Diária- mente	Quase todo dia	Às vezes	Rara- mente	Não costuma fazer	Não respondeu
A. Ouvir rádio:	11	6	6	1		1
B. Ver televisão	19	2	3	1		
C. Realizar tarefas de casa	11	7	5	1		1
D. Reunir com os amigos, fora da escola:	3	5	11	5		1
E. Praticar esportes:	1	2	8	11	4	
F. Escrever:	13	4	5	2		1
G. Compor:	1		3	4	17	

Tabela 42 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 4 (cont.)

	Toda semana	Uma a três vezes por mês	Às vezes	Rara- mente	Não costuma ir	Não respondeu
H. Ir à praia/clube	2	4	12	6		1
I. Ir a parque/passear	4	1	14	2	3	1

Tabela 43 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 4 (cont.2)

	Mais de duas vezes por mês	Uma a duas vezes por mês	Ao menos uma vez a cada três meses	Rara- mente	Não costuma ir	Não respon- deu
J. Ir ao cinema			1	8	16	
K. Ir ao teatro	1		2	4	18	
L. Ir a festas ou bailes	5	4	3	8	5	
M. Ir a shows	3	1	3	14	4	
N. Ir a centros culturais/museus	1	1	3	13	6	1
O. Ir a concertos musicais/balés	1	1	1	3	19	
P. Ir a feiras/eventos literários	2	1	2	14	5	1

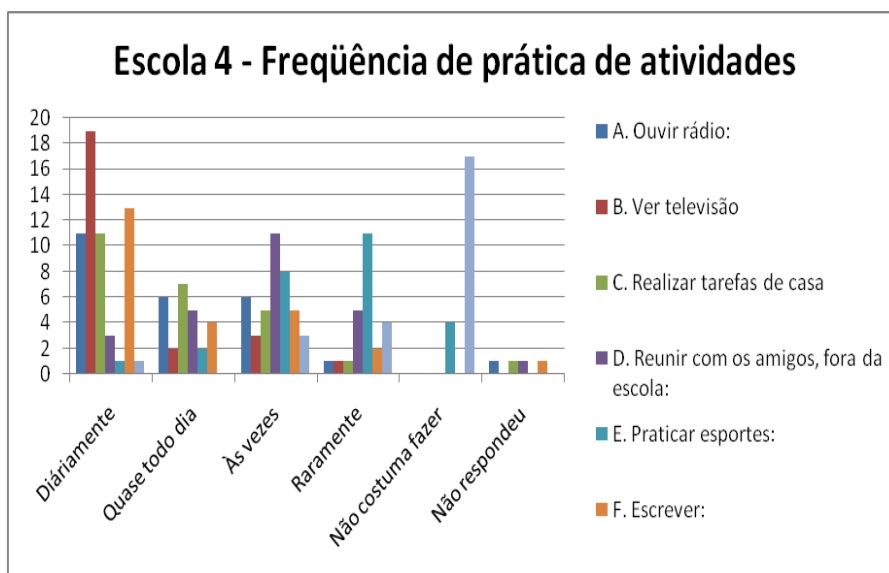


Gráfico 27 – Escola 4 - Frequência de prática de atividades diversas

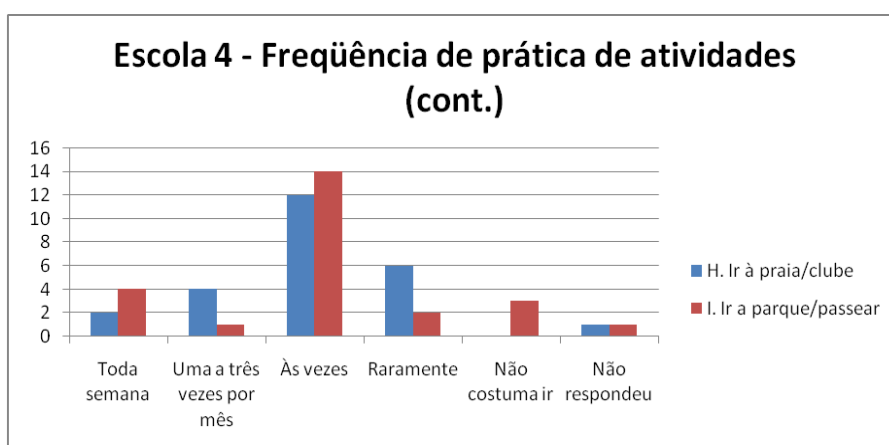
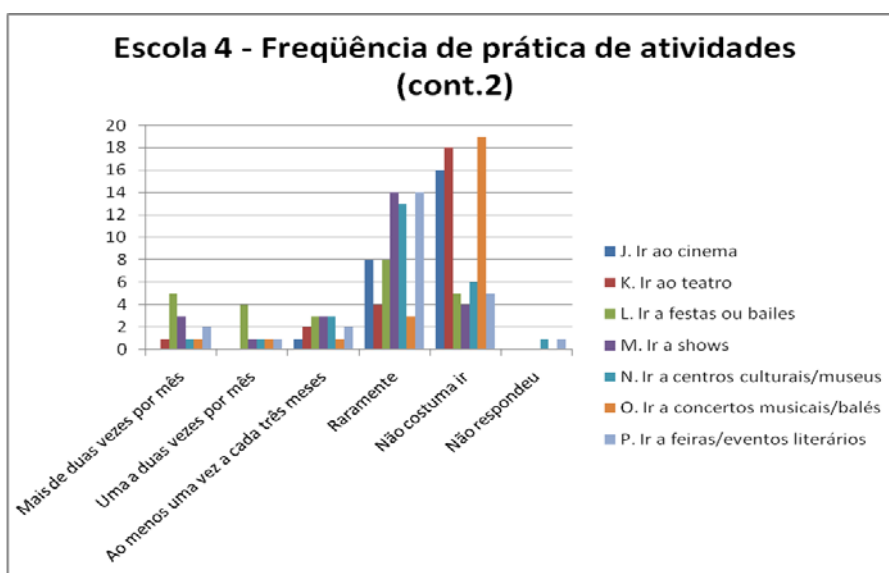


Gráfico 28 – Escola 1 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)



Gráficos 29 – Escola 4 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)

Escola 5

Tabela 44 - Frequência de prática de atividades - escola 5

	Diária-mente	Quase todo dia	Às vezes	Rara-mente	Não costuma fazer	Não respondeu
A. Ouvir rádio:	15	3	4			
B. Ver televisão	11	3	4	3	1	
C. Realizar tarefas de casa	3	7	11	1		
D. Reunir com os amigos, fora da escola:	5	2	9	6		
E. Praticar esportes:	2	1	5	8	6	
F. Escrever:	6	8	6	2		
G. Compôr:	1		1	2	18	

Tabela 45 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 5 (cont.)

	Toda semana	Uma a três vezes por mês	Às vezes	Rara-mente	Não costuma ir	Não respondeu
H. Ir à praia/clube		5	11	4	2	
I. Ir a parque/passear	4	9	3	6		

Tabela 46 - Frequência de prática de atividades diversas – escola 5 (cont.2)

	Mais de duas vezes por mês	Uma a duas vezes por mês	Ao menos uma vez a cada três meses	Rara-mente	Não costuma ir	Não respondeu
J. Ir ao cinema	2	7	5	8		
K. Ir ao teatro	1		1	8	12	
L. Ir a festas ou bailes	9	4	3	4	2	
M. Ir a shows	4	1	6	8	3	
N. Ir a centros culturais/museus		1	5	14	2	
O. Ir a concertos musicais/balés				6	15	1
P. Ir a feiras/eventos literários			4	6	12	

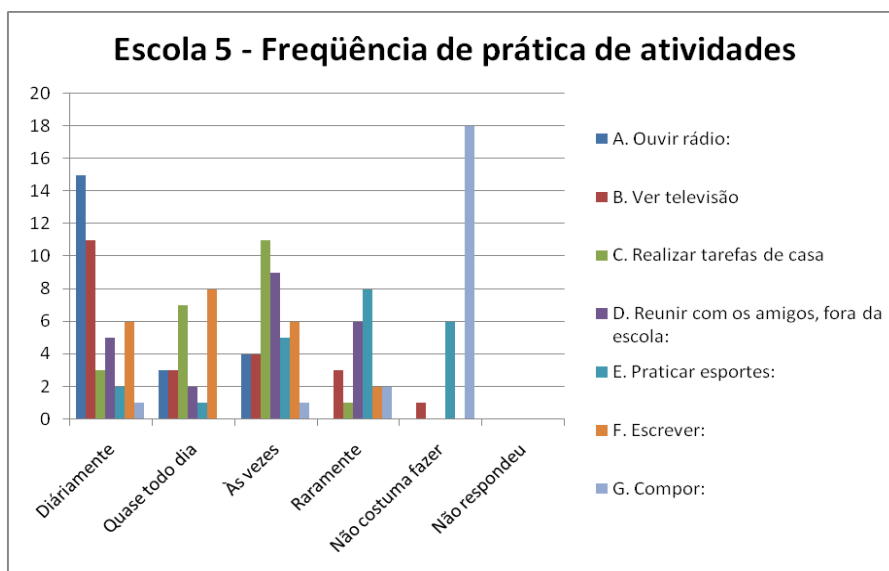


Gráfico 30 – Escola 5 - Frequência de prática de atividades diversas

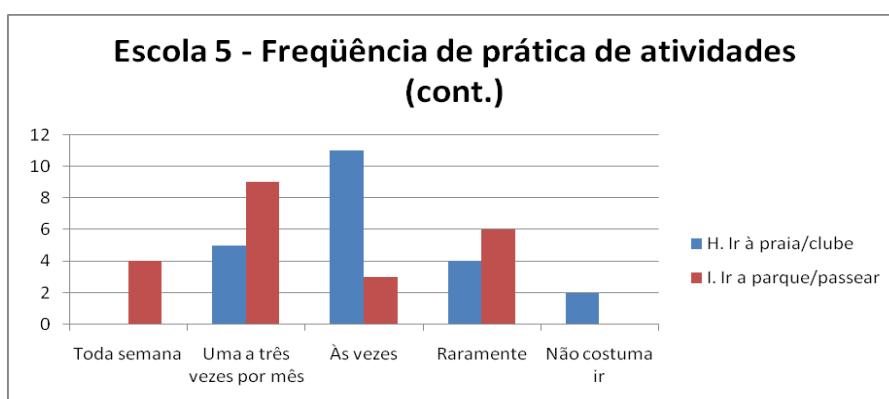
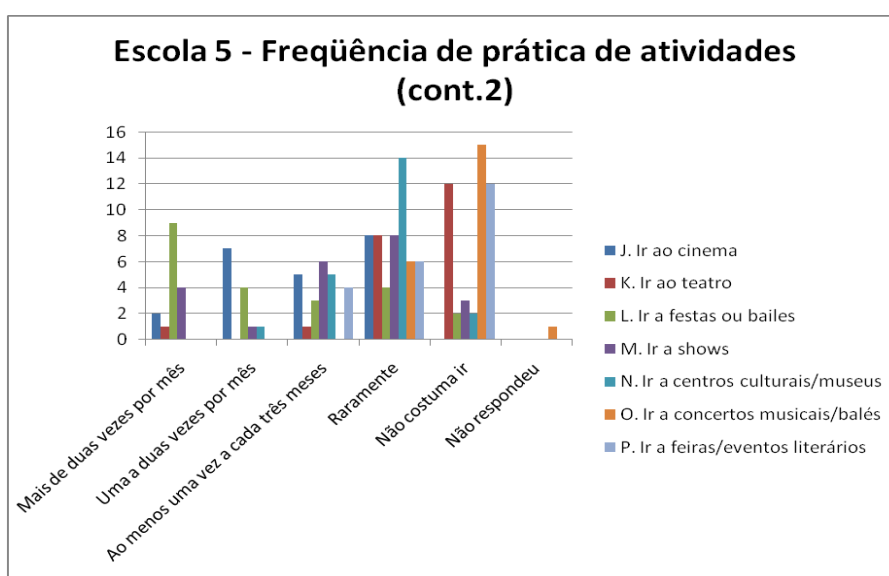


Gráfico 31 – Escola 5 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.)



Gráficos 32 – Escola 5 - Frequência de prática de atividades diversas (cont.2)

As atividades mais freqüentes entre os educandos são aquelas que fazem parte do cotidiano das pessoas comuns: ouvir rádio, ver televisão, realizar tarefas domésticas, escrever (não ficou claro se é uma escrita espontânea ou provocada pela escola). Praias e clubes são pouco freqüentados até nas três cidades litorâneas (Rio de Janeiro, Maricá e Paraty) e nas demais cidades em que as opções de lazer são escassas. Os passeios também não são o passatempo predileto.

As quatro cidades do interior não possuem cinemas nem teatro, daí a falta de freqüência dos sujeitos, no entanto, na capital, 91% dos estudantes não costumam ir ou vão raramente ao teatro, o que em parte se explica pelos altos preços cobrados. Comumente paga-se de R\$ 30,00 a R\$ 50,00 por meia-entrada, valor proibitivo para a maioria dos alunos. Num apanhado geral, a cultura fora da televisão não é privilégio desse futuro professor. Uma normalista da cidade do Rio de Janeiro, aos 19 anos nunca fora ao cinema. Por que a escola não lhe proporcionou esta experiência?

Em 2008, tentei trazer quatro turmas do Normal ao Rio de Janeiro para uma exposição sobre o corpo humano, o valor total (fora refeições) daria R\$ 28,00 *per capita* (R\$ 20,00 pelo ingresso e R\$ 8,00 do aluguel do ônibus), tive de desistir por falta de dinheiro dos alunos, que bancariam a viagem. O quanto aqueles educandos deixaram de acrescentar à sua futura prática? O que eles deixaram de ver e ouvir que poderiam passar com entusiasmo a outros colegas e aos seus futuros alunos? Como pode um curso de formação de professores não prever uma verba para as atividades culturais de seus educandos? Seria este um investimento inútil? Creio que não.

Segundo Perrenoud (2000), deve ser uma das competências do professor oferecer atividades opcionais de formação, principalmente se elas forem sugeridas pelos alunos, pois assim eles irão empenhar-se em executá-las. Visitas a museus, zoológicos, teatros e cinemas, são fontes prazerosas de conhecimento cultural, se o aluno não tem condições de buscá-las, deveria ter a oportunidade oferecida. Nas cidades onde não há cinema nem teatro, de nada adianta o direito à meia entrada, além disso, os cartões de passagens gratuitas, são locais e as passagens intermunicipais muito custosas. Então, em minha concepção, caberia ao poder público providenciar condução e sessões especiais para esses educandos que serão um dia difusores de cultura por intermédio do magistério.

3.2 Com que frequência costuma ler?

Escola 1

Tabela 47 - Frequência e tipos de leitura

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Não costumo ler	Ñ respondeu
A. Jornal	3	4	10	2	1	
B. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)	2	1	9	4	4	
C. Livros de Literatura Estrangeira	2		5	5	8	
D. Livros da Literatura Brasileira	2		9	6	2	1
E. Livros de Literatura Infantil	1	3	8	4	4	
F. Livros didáticos	1	1	9	6	2	1
G. Livros religiosos	2	3	6	5	4	
H. Outras leituras.	2	2	2		5	9

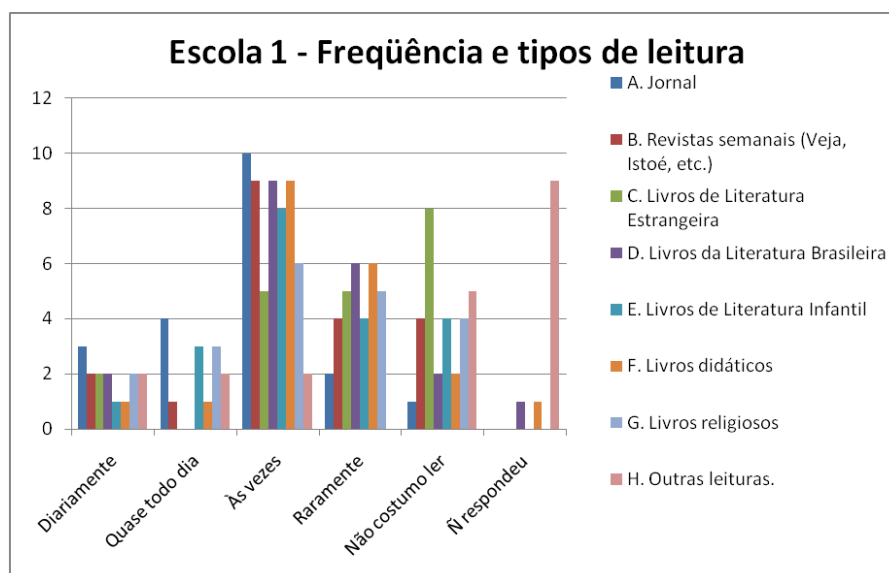


Gráfico 33 - Escola 1 – Frequência de leitura

Escola 2

Tabela 48 - Frequência e tipos de leitura

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Não costumo ler	Não respondeu
A. Jornal	5	5	16	2	1	1
B. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)	2	2	14	5	7	
C. Livros de Literatura Estrangeira	1		3	7	18	1
D. Livros da Literatura Brasileira	1	3	13	6	6	2
E. Livros de Literatura Infantil	2	4	12	4	6	2
F. Livros didáticos	7	6	9	6	2	
G. Livros religiosos	7	4	10	2	5	2
H. Outras leituras		1		1	6	22

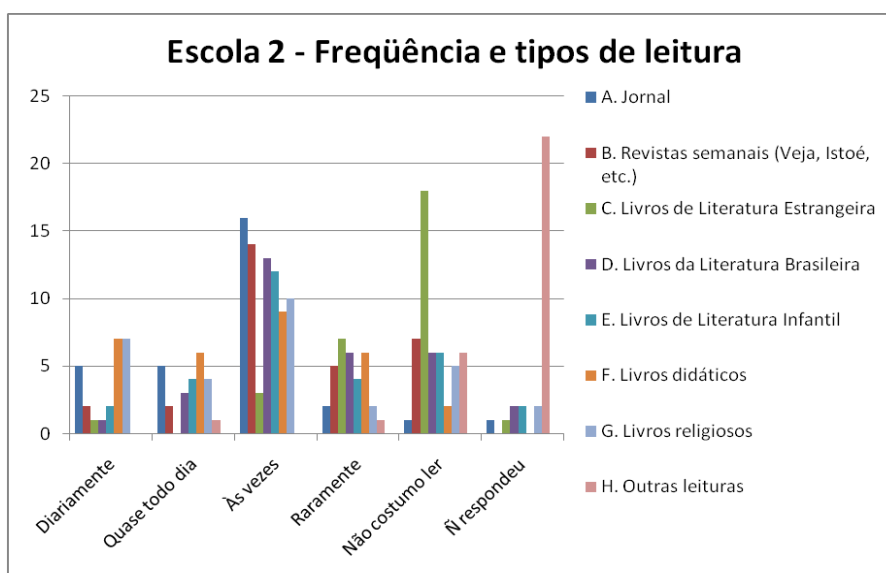


Gráfico 34 - Escola 2 - Frequência de leitura

Escola 3

Tabela 49 - Escola 3 - Frequência e tipos de leitura

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Não costumou ler	Não respondeu
A. Jornal	4	4	15	2		2
B. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)	2	2	12	6	4	1
C. Livros de Literatura Estrangeira	1	1	3	3	17	2
D. Livros da Literatura Brasileira	2		10	9	5	1
E. Livros de Literatura Infantil	3	1	12	7	3	1
F. Livros didáticos	2	3	10	7	3	1
G. Livros religiosos	7	5	5	5	4	1
H. Outras leituras	2		1	1	2	21

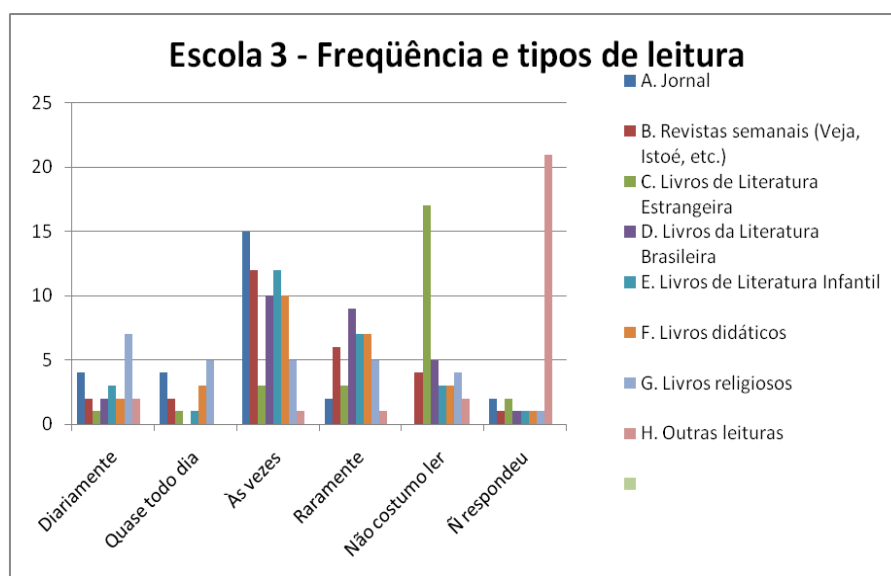


Gráfico 35 - Escola 3 – Frequência e tipos de leitura

Escola 4

Tabela 50 - Frequência e tipos de leitura

	Diaria- mente	Quase todo dia	Às vezes	Rara- mente	Não costumo ler	Ñ respon- deu
A. Jornal	4	4	7	5	3	2
B. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)	2	3	12	5	3	
C. Livros de Literatura Estrangeira	2		3	6	14	
D. Livros da Literatura Brasileira	4	2	9	7	3	
E. Livros de Literatura Infantil	6	3	11	4		1
F. Livros didáticos	2	3	13	5	1	1
G. Livros religiosos	4	2	9	6	3	1
H. Outras leituras	2	1	1		1	20

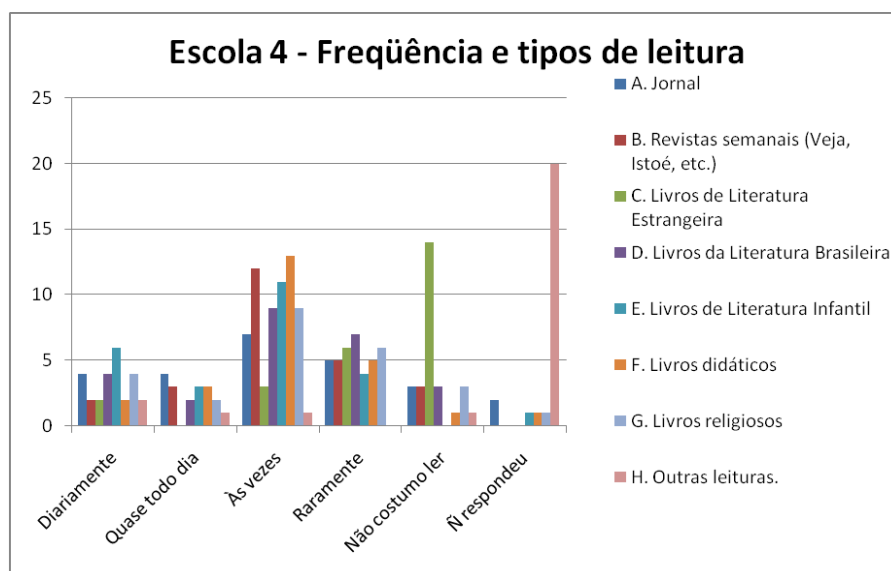


Gráfico 36 - Escola 4 – Frequência e tipos de leitura

Escola 5

Tabela 51 - Frequência e tipos de leitura

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Não costumou ler	Ñ respondeu
A. Jornal	9	2	7	2	2	0
B. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)	3	3	6	9	1	0
C. Livros de Literatura Estrangeira	1	3	3	5	8	2
D. Livros da Literatura Brasileira	1	1	7	8	5	0
E. Livros de Literatura Infantil	0	1	10	9	2	0
F. Livros didáticos	1	5	9	5	2	0
G. Livros religiosos	0	3	4	9	6	0
H. Outras leituras	1	2	1	1	6	11

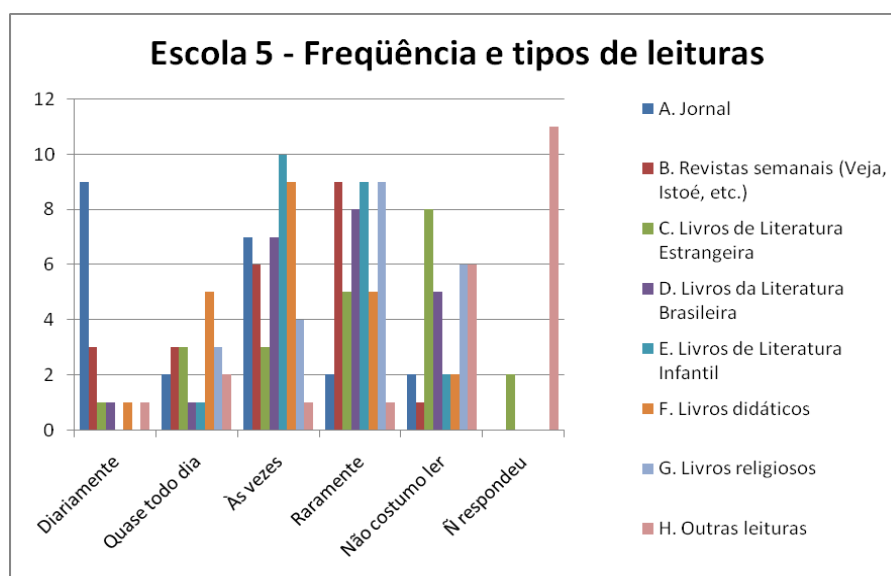


Gráfico 37 - Escola 5 – Frequência e tipos de leitura

Conforme já foi dito em capítulo anterior, no qual levantei a questão do letramento do professor influenciando o letramento do aluno, verifica-se que a maioria dos professorandos não cultiva o hábito da leitura frequente ou diária, estando essa maioria distante da chamada leitura literária, preferindo ler periódicos ou jornais, quando o fazem.

Apesar de a maioria das escolas pesquisadas possuírem biblioteca e salas de leitura⁸³ com um bom acervo, o aluno só entra em contato com livros não didáticos quando cobrado

⁸³ Exceto as Escola 2 e 4

por professor (a) de literatura, porém, mesmo os livros didáticos são desconsiderados na maior parte das vezes, sendo procurados mais amiúde quando em vésperas de avaliações.

Quando uma aluna do 4º ano me disse que não lia, perguntei-lhe como cobraria leitura de seus alunos. Sua resposta foi rápida e pronta: “- Quem disse que eu vou cobrar?” Tendo a escola o papel principal de agente formador de leitores e do gosto literário, como ficarão os alunos dessa futura professora que não vê relevância em sua função de alfabetizadora ou mesmo de orientadora de leitura? Se a professora não lê não formula suas próprias técnicas, guiando-se por orientações de terceiros. Na alfabetização, por exemplo, ela não terá como comparar e escolher entre os métodos analítico (no qual se parte do conhecimento das letras, para o das palavras e a seguir para as frases); o global (que é inverso ao anterior), ou o misto no qual “as próprias crianças constroem as frases pelas combinações possíveis realizadas com as palavras apresentadas por cada um dos membros do grupo.”(PIAGET, 1980a:30) e, portanto, poderá cair num experimentalismo que tenderá a atrasar o desenvolvimento de seus educandos até que ela encontre o melhor método para eles.

Segundo Alves (2002, p. 172) “A literatura e a poesia são o meio mágico para a formação dos educadores”. Por que nesses últimos quatro anos de escolarização essa aluna, que agora se torna professora, não teve desenvolvido seu gosto pela leitura? Como, em seus 21 anos de vida, ninguém foi capaz de despertar-lhe o amor pelas letras, o mesmo amor que ela deveria despertar em seus educandos, mas que já está determinada a não fazê-lo? Seus educandos ficarão privados dessa “mágica” que é a leitura prazerosa, o ler como distração, como fonte de devaneios e sonhos e, talvez, assim como ela, se tornarão um dia cidadãos iletrados, embora letramento tenha a ver com cidadania.

3.3 Possui computador?

Escola 1

Sim	Não
15	05

Tabela 52 – Escola 1 – posse de computador

Escola 1 - Posse de computador

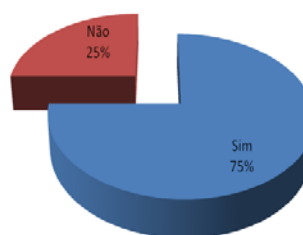


Gráfico 38 – Escola 1 – posse de computador

Escola 2

Sim	Não
13	17

Tabela 53 – Escola 2 – posse de computador

Escola 2 - Posse de computador

Gráfico 39 – Escola 2 – posse de computador

Escola 3

Sim	Não
15	12

Tabela 54 – Escola 3 – posse de computador

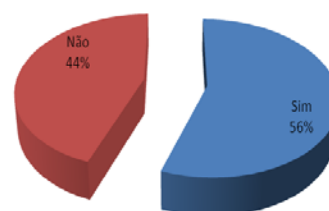
Escola 3 - Posse de computador

Gráfico 40 – Escola 3 – posse de computador

Escola 4

Sim	Não
16	9

Tabela 55– Escola 4 – posse de computador

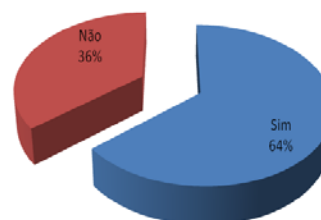
Escola 4 - Posse de computador

Gráfico 41 – Escola 4 – posse de computador

Escola 5

Sim	Não
20	2

Tabela 56 – Escola 5 – posse de computador

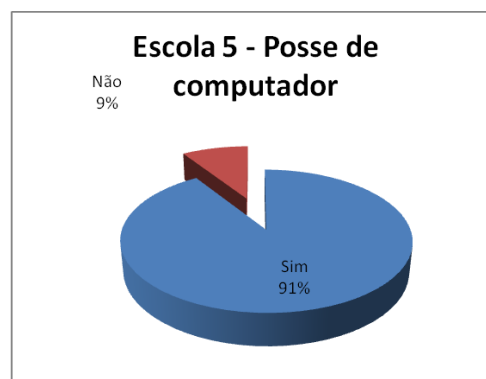


Gráfico 42 – Escola 5 – posse de computador

3.4 Costuma acessar à Internet?

Escola 1

Sim	Não
17	03

**Tabela 57 – Escola 1
Acesso à Internet**



Gráfico 43 – Escola 1 – Acesso à Internet

Escola 2

Sim	Não
23	07

**Tabela 58 – Escola 2
Acesso à Internet**

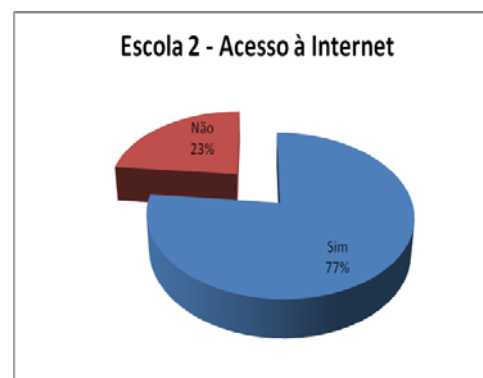


Gráfico 44 – Escola 2 – Acesso à Internet

Escola 3

Sim	Não
22	05

**Tabela 59 – Escola 3
Acesso à Internet**

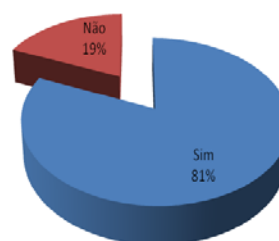
Escola 3 - Acesso à Internet

Gráfico 45 – Escola 3 – Acesso à Internet

Escola 4

Sim	Não
19	06

**Tabela 60 – Escola 4
Acesso à Internet**

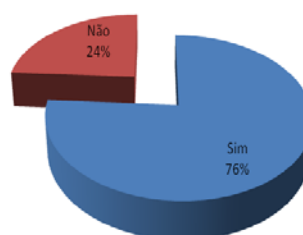
Escola 4 - Acesso à Internet

Gráfico 46 – Escola 4 – Acesso à Internet

Escola 5

Sim	Não
21	1

**Tabela 61 – Escola 5
Acesso à Internet**

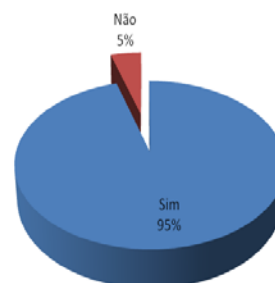
Escola 5 - Acesso à Internet

Gráfico 47 – Escola 5 – Acesso à Internet

3.5 Para quais finalidades você acessa à Internet?

Escola 1 – 17 acessantes

Tabela 62 – Acesso à Internet - finalidades

	Nº de alunos	Percentual
Verificar e enviar e-mail	12	70,59(%)
Ler notícias	11	64,71(%)
Estudar/pesquisar	17	100 (%)
Acessar <i>site</i> de relacionamentos	11	64,71(%)
Acessar <i>Chat</i> (salas de “bate-papo” ou <i>MSN</i>)	01	5,88(%)

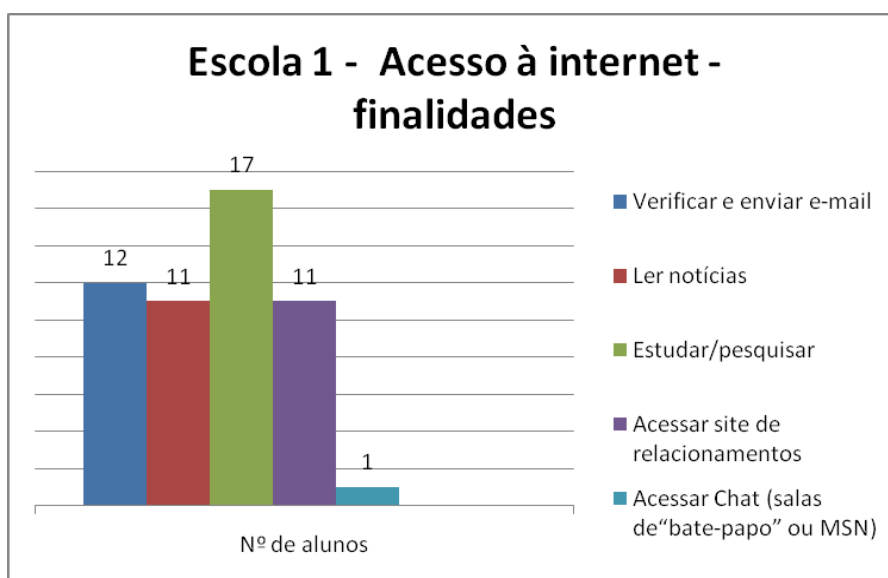


Gráfico 48 – Escola 1 - Acesso à Internet – finalidades

Escola 2 – 23 acessantes

Tabela 63 – Acesso à Internet - finalidades

	Nº de alunos	Percentual
Verificar e enviar e-mail	15	65,22(%)
Ler notícias	06	26,09(%)
Estudar/pesquisar	21	91,30(%)
Acessar <i>site</i> de relacionamentos	11	47,83(%)

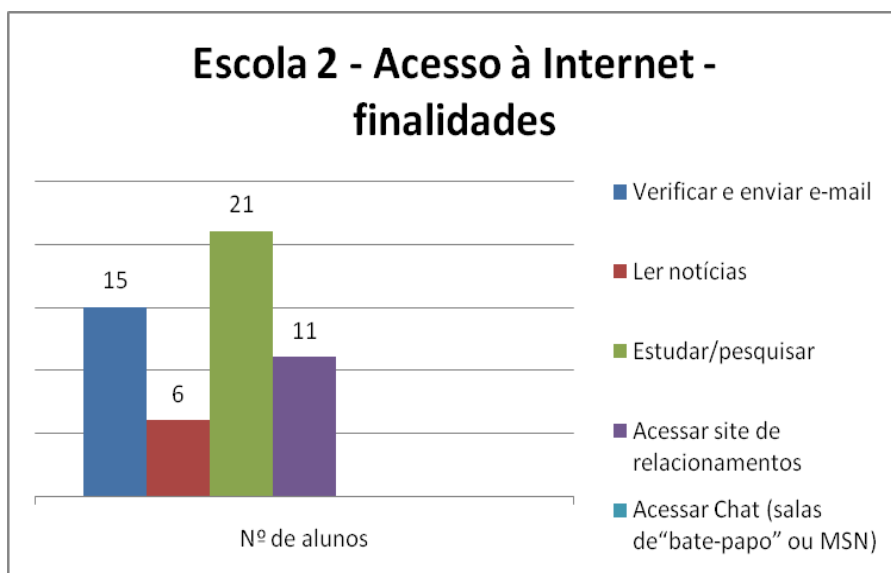


Gráfico 49 – Escola 2 - Acesso à Internet - finalidades

Escola 3 – 22 acessantes

Tabela 64 – Acesso à Internet - finalidades

	Nº de alunos	Percentual
Verificar e enviar e-mail	15	68,18(%)
Ler notícias	14	63,64(%)
Estudar/pesquisar	16	72,73(%)
Acessar <i>site</i> de relacionamentos	11	50(%)
Acessar <i>Chat</i> (salas de “bate-papo” ou <i>MSN</i>)	02	9,10(%)
Jogar	01	4,55(%)
Ñ informaram	01	4,55(%)

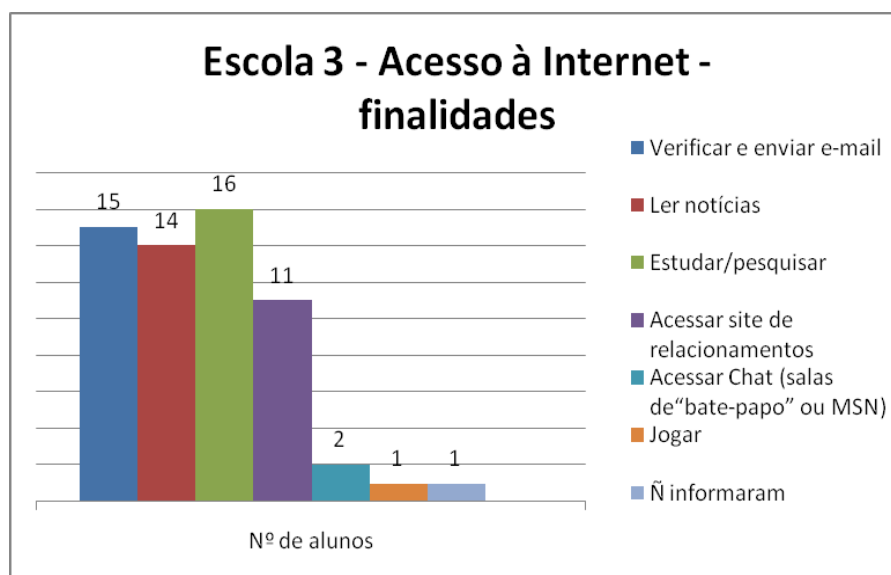


Gráfico 50 – Escola 3 - Acesso à Internet - finalidades

Escola 4 - 19 acessantes

Tabela 65 Escola 4 – Acesso à Internet - finalidades

	Nº de alunos	Percentual
Verificar e enviar e-mail	19	100 %
Ler notícias	11	57,89%
Estudar/pesquisar	19	100%
Acessar <i>site</i> de relacionamentos	17	89,47%
Acessar <i>Chat</i> (salas de “bate-papo” ou <i>MSN</i>)	04	21,05%
Trabalhar	02	10,52%

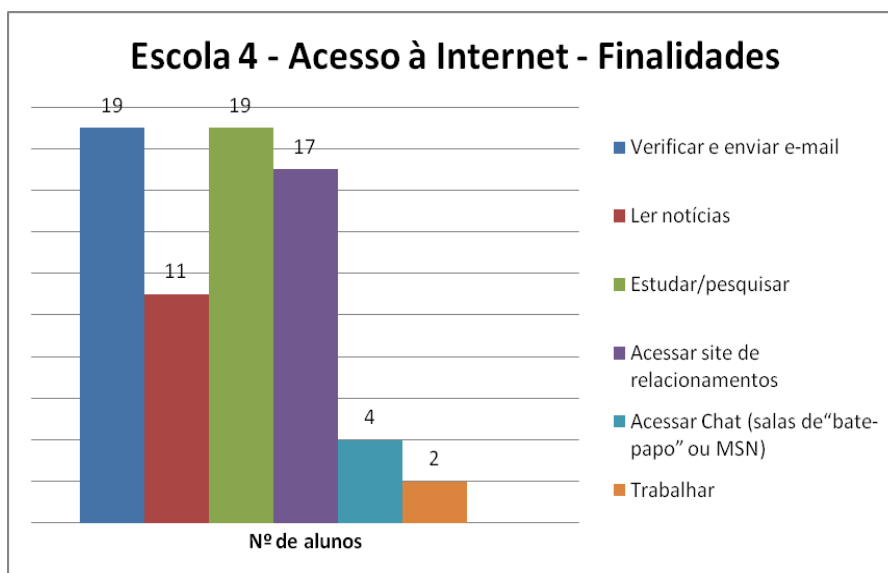


Gráfico 51 – Escola 4 - Acesso à Internet - finalidades

Escola 5 - 21 acessantes

Tabela 66 - Escola 5 – Acesso à Internet - finalidades

	Nº de alunos	Percentual
Verificar e enviar e-mail	18	85,71%
Ler notícias	18	85,71%
Estudar/pesquisar	19	90,48%
Acessar <i>site</i> de relacionamentos	19	90,48%
Acessar <i>Chat</i> (salas de “bate-papo” ou <i>MSN</i>)	3	14,28%
Outros	7	33,33%

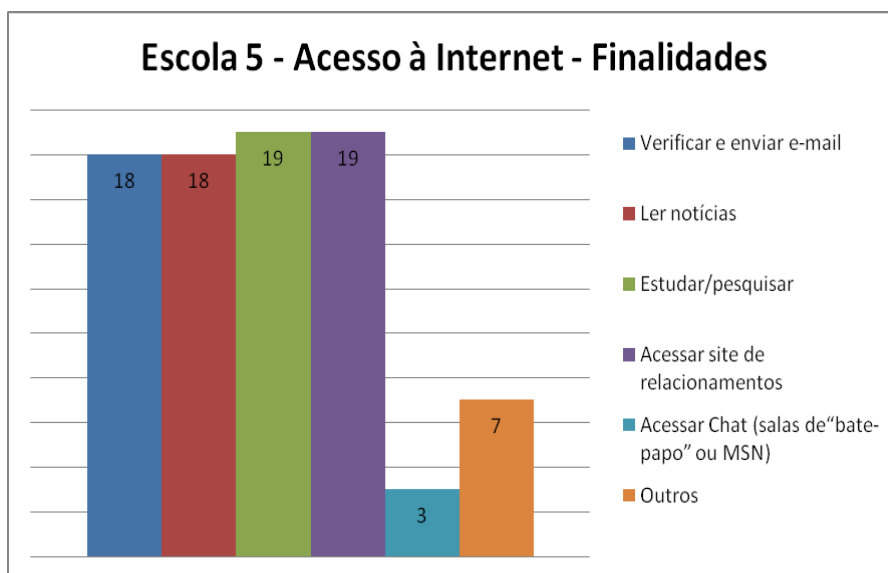


Gráfico 52 – Escola 5 - Acesso à Internet - finalidades

O número de pessoas que possuem computador é menor do que o daquelas que acessam a Internet, principalmente na escola 2, localizada na Região Serrana do estado. No entanto, isso não impede que a maioria delas acesse à Internet através da escola, em casa de amigos ou em lojas denominadas LAN – *Houses (Local Area Network- Houses)*, ou seja, “casas com rede local”, em tradução literal. Nessas lojas as pessoas “alugam” o computador por um tempo pré-determinado e nesse período podem jogar, fazer trabalhos, digitar, etc. Como o custo é pequeno, cerca de R\$ 2,00 a hora, nas pequenas cidades as LAN *Houses* tornaram-se uma opção acessível a quem não dispõe de computador ou a quem possui computador, mas não tem acesso à Internet por intermédio dele.

Analisando a tabela e o gráfico da Escola 2, na qual a maioria não possui computador (57%), dos alunos que responderam ao questionário 77% têm acesso a chamada “grande rede”. Na cidade em questão, a Internet rápida é feita via rádio e o preço a ser pago pelo acesso tanto por essa via, quanto pela rede de telefonia ainda é proibitivo para grande parte da população. Mesmo assim, ela se faz presente na vida dos estudantes, pois a própria escola possui laboratório de Informática. Aliás, das escolas pesquisadas somente a do Norte Fluminense (escola 2) ainda não está informatizada. Na capital somente duas pessoas declararam não possuir computador, mas apenas uma não acessa a Internet.

Dentre as professoras, todas declararam possuir o equipamento, talvez devido à distribuição de *Notebooks* feitas pelo Governo do estado ao seu professorado. Uma professora

alegou não acessar a Internet, o que certamente não é devido à falta de condição, uma vez que o governo enviou um modem sem fio junto com o *notebook*.

Com essa medida, creio eu, o governo tenta incluir digitalmente não só os educandos como os professores, muitos destes avessos a qualquer forma de “modernidade”. Ao receberem o computador, havia colegas quem nem sabiam como ligá-lo, um chegou a dizer que ao ligar apareceu na tela um “tal” de Windows e ele desligou correndo por não saber o que fazer. Que diálogo pode ter um profissional deste com a juventude plugada de hoje? A escola em que eu trabalhava também ofereceu um curso de computação básica para os professores, que passaram a pesquisar e a planejar suas aulas e avaliações nos *notebooks*, que, normalmente, levavam para a escola.

7.2. O que dizem as professoras

Especificamente aos professores foram feitas algumas outras perguntas, conforme apêndice B. Após levantamento pudemos apurar que das 10 professoras, 7 foram normalistas e 8 são graduadas em Pedagogia, 5 fizeram pós-graduação, sendo que uma fez Mestrado em Língua Portuguesa. O relacionamento dessas docentes com os colegas de profissão tem uma base profissional para metade delas, 5 não conhecem a ingerência da Secretaria de Educação e as duas que disseram conhecer, mencionaram a formulação do currículo como principal intervenção. Sobre os alunos do curso normal, única questão semi-aberta do bloco, 5 professoras os acham desinteressados, 6 os consideram descompromissados, 5 não estudiosos, uma os vê como faltosos, 2 como medianamente impontuais e 3 como questionadores, tendo ficado assim a representação final:

Tabela 67 – Características do aluno do Curso Normal

	-				+	
Interessado	2	3		4	1	Desinteressado
Compromissado	1	1	1	5	1	Descompromissado
Estudioso		2	1	4	1	Não estudioso
Assíduo	2	3	3	1		Faltoso
Pontual	1	1	4	2		Impontual
Questionador	3	4	2	1		Passivo

A respeito da formação no Normal, 5 delas acham que o curso não está formando bons profissionais, pela insuficiência do currículo e, conseqüentemente, a pobreza de conteúdos. Consideram estancos as áreas de conhecimento por não se relacionarem com o cotidiano dos alunos e entendem que falta comprometimento do aluno e dos professores; apenas duas consideram a formação boa, pelos resultados observados no município e pelo privilégio que dá à parte prática. Sobre as características que a Escola Normal deve ter para ser considerada de qualidade, as respostas foram variadas: algumas falaram da necessidade de qualificação dos professores, outras que poderia haver um enfoque maior na prática pedagógica e outras que se deve remunerar melhor os profissionais. Somente duas das professoras pesquisadas não ministram disciplinas pedagógicas: uma dá aula de Física e a outra de Língua Portuguesa. Ao descreverem o papel das disciplinas que lecionam, no conjunto do currículo, foram citados a formação do cidadão crítico, a constituição do cidadão integral e o conhecimento da função social da escola, já a maioria (7) discorreu sobre aspectos técnico-pedagógicos específicos.

Oito professoras alegaram conhecer as Matrizes Curriculares⁸⁴ da(s) disciplina(s) que ministram atualmente, sobre a metodologia utilizada, as respostas foram diversas: “aula expositiva, vídeo, trabalho em grupos, debates”; “contextualização dos conteúdos”; “depende da turma”; “construção de saberes”; “socializante”; “mista”. Quanto às abordagens teóricas utilizadas, quatro professoras não informaram. As demais relataram: “gramática textual”; “abordagem tradicional, multidisciplinar e conteudista”; “abordagem socioconstrutivista”; “construtivista, sociointeracionista, afetiva e política”; “progressista da Educação” e do “professor mediador”.

Nove profissionais afirmaram conhecer o construtivismo, sendo que uma disse que o conhece apenas em seus aspectos desastrosos. Sobre os autores construtivistas conhecidos, Ferreiro foi citada 5 vezes, Piaget e Vygotsky 6 vezes, Wallon duas vezes, Oliveira Lima, Kamii, Buodoro e Gardner uma vez, duas professoras não responderam a essa questão. Oito professoras disseram adotar os autores conhecidos através de leitura de textos, exposição de vídeos, questionamentos, reflexões, pesquisas, projetos, trabalhos que incitam a busca do conhecimento e aulas expositivas. A maioria privilegia esses autores por questão de afinidade, por gostar da abordagem, porque o conhecimento é uma construção e porque fazem parte do currículo. Duas professoras alegaram não adotar o construtivismo em sua prática sendo que

⁸⁴ Anexo F

uma delas disse que necessita conhecer melhor a teoria, interagir com outros professores, ter ajuda da escola e que também, necessita de motivação para isso.

Nove das professoras consideram importante conhecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos para “saber que método utilizar”; “construir hipóteses”; “identificar o que já se sabe”; “auxiliá-los na apreensão dos conteúdos”; “adotar métodos apropriados”; porque “facilita o trabalho no grupo”; “para se fazer entender e entendê-los”. Uma professora disse que “o desenvolvimento cognitivo do aluno deve ser a competência lingüística que o levará a outros conhecimentos. O aluno deve saber ler e escrever de forma a se inserir no mundo letrado”. Os autores que as embasam no conhecimento do desenvolvimento cognitivo são Vygotsky (3), Piaget (3), Froebel (1), Ferreiro (2), Skinner (1) Freud (1), Wallon (1), Freire (1), Freinet (1), a essa questão cabia mais de uma resposta, portanto as falas apresentadas pertencem a seis professoras. No geral, 5 consideram que seus alunos estão no estágio formal, 3 acham que alguns estão formal e outros no concreto, uma disse que nunca observou e uma não respondeu.

7.3. Análise do discurso docente

Procedendo-se à análise da fala das professoras, percebe-se que a razão de oito das dez professoras terem feito o curso de Pedagogia, se deve ao fato da obrigatoriedade desse curso para se lecionar as chamadas disciplinas pedagógicas. O interessante é que apenas metade delas deu continuidade aos estudos formais, quando se sabe que a formação continuada é valorizada, inclusive pecuniariamente pelo estado, embora se saiba também que, dependendo da carga horária do professor, ele não terá tempo para se reciclar.

A Secretaria de Educação não tem suas funções totalmente conhecidas, mesmo as professoras que disseram ser a organização do currículo seu principal papel, não o fizeram com muita certeza, como se nunca tivessem pensado nisso. Normalmente esses órgãos são tidos como normatizadores, como aqueles que, distantes da prática pedagógica, decidem o que os professores devem ensinar e quando, gerando uma certa animosidade por parte destes profissionais. Segundo Tardif (2007),

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.(p.23)

O autor se refere aos conhecimentos produzidos pelas universidades, que são consagrados pelas instâncias superiores da área de educação, sem se levar em consideração as práticas cotidianas dos professores. Eu mesma, oriunda do magistério no primeiro segmento do Ensino Fundamental, ao ministrar as aulas de Didática, sempre procurava levar em conta a realidade que conheci em meus anos de prática naquele nível, mas como não podia deixar de trabalhar o que estava prescrito no currículo da disciplina, acabava, por vezes, sobrecarregando as turmas com excesso de conteúdo, indispensáveis a meu ver, pois, segundo uma de minhas diretoras, eu tinha todo o direito de trabalhar o que eu quisesse, desde que cumprisse o programa pré-estabelecido. Verifiquei que em algumas outras escolas o próprio professor de posse da ementa, pode elaborar o seu planejamento, tal como sempre fiz no Ensino Fundamental, isto dá uma flexibilidade maior ao profissional que dessa forma vai adaptando seu programa à turma e trabalha voltado para as necessidades e interesses didático-pedagógicos de seus educandos.

Sobre o relacionamento do professor com seus colegas percebe-se certa frieza no tratamento recíproco. A psicogenética preconiza a interação entre os interlocutores do processo educacional, para que possam criticar sua prática e também aperfeiçoá-la, valorizá-la, tomando consciência dos aspectos positivos e negativos de seu trabalho. Para Macedo (2002),

(...) é muito importante a descrição, a discussão, os registros, a interação entre professores. É importante que os professores tenham regularmente um tempo, fora da sala de aula, e em um contexto em que se sintam bem, para falarem sobre o seu trabalho, para darem voz ao seu cotidiano escolar. Também é importante que os professores critiquem, para que possam rever suas práticas, substituindo-as por outras melhor fundamentadas e que resultem mais eficazes para os fins educacionais a que se propõem. (p. 62)

Por essa razão, a sala dos professores deve ser um lugar de prazer, de aconchego, em que o professor se sinta à vontade para falar e ouvir, sem temor. Lembro-me que numa das escolas em que trabalhei, no Ensino Fundamental, nossa sala foi requisitada para ser o laboratório de informática e nós ficamos com o hall do banheiro como sala de professores. Era um corredor, onde passavam faxineiros, cozinheiros, diretores, enfim, não havia ali um sentido de comodidade, de pertencimento, isso nos levava a conversas amenas, sem seriedade, por absoluta falta de condições de nos posicionarmos de outra forma. A interação ficou prejudicada, até mesmo pela falta de espaço para todos, passamos a nos reunir informalmente

cada vez menos e, quando nos víamos, o último assunto que queríamos abordar era o educacional.

Sobre os alunos do Normal, as opiniões das professoras não são das mais lisonjeiras, Normalmente, os aspectos negativos pesaram mais que os positivos, sendo os alunos vistos como desinteressados, descompromissados, não estudiosos, impontuais e questionadores. A princípio este último quesito poderia ser considerado como positivo, só que algumas professoras deixaram claro que eles questionam tudo, não construtivamente para valorizarem o curso, mas pelo simples prazer de serem “do contra”. Quando falamos do relacionamento professor-aluno, em item anterior, falamos do aluno ensimesmado, que não tem oportunidade de se colocar enquanto ator importante no processo ensino-aprendizagem, agora ouvimos as professoras falando do aluno que discute, protesta, debate, porém sem o objetivo de conhecer e sim o de alterar. Todo relacionamento é uma via de mão dupla e para que possa fluir a contento deve haver cooperação e tolerância de ambas as partes. Vemos que o professor não está feliz e o aluno também não, então existe a necessidade de um trabalho nesse sentido, para que todos desempenhem seus papéis sem conflitos que perturbem o conhecimento.

A visão que as professoras têm dos alunos tende a influenciar seu julgamento a respeito da qualidade da formação oferecida a esses. Metade delas entende que o curso não está formando bons profissionais e que falta à Escola Normal qualificação de seus professores e maior enfoque na prática pedagógica, ou seja, o docente está trazendo para si a responsabilidade pela má formação no curso, mas também credita essa fraca performance às condições de trabalho e à baixa remuneração. Sobre o enfoque na prática pedagógica, esta vai sendo acrescida ano a ano, conforme anexo B. As disciplinas pedagógicas também têm um acréscimo no decorrer dos anos, porém isto não está sendo considerado suficiente para a formação de bons professores.

Nota-se que as professoras não percebem bem o papel de sua disciplina no conjunto do currículo, a maioria citou as matérias que ensina e seus conteúdos, sem saber situá-los dentro do currículo, nem interligá-los a outros saberes de outras disciplinas. No Normal a multidisciplinaridade é um aspecto muito arraigado, quando da tentativa de um trabalho interdisciplinar, na Escola 1, houve uma grande resistência dos professores que não conseguiam perceber similitudes entre sua disciplina e outra do currículo.

Creio que essa experiência não tenha sido bem trabalhada na ocasião, porque segundo ela, os docentes deveriam elaborar uma prova abarcando os conteúdos trabalhados no bimestre juntamente com dois outros colegas, só que as disciplinas foram escolhidas pela direção sem que houvesse uma investigação junto aos professores sobre que assunto estava sendo tratado naquele momento. No meu caso, no terceiro ano tinha que preparar uma prova com educadores que não conhecia e que não trabalhavam nos mesmos dias que eu. Por exemplo, tinha que organizar uma prova junto com a professora de matemática, sendo que na época eu estava trabalhando a didática das ciências naturais e já havia trabalhado a da matemática no bimestre anterior, como não nos foi permitida a troca de pares, ficou muito difícil completar a atividade e a interdisciplinaridade acabou não acontecendo. Se a maior parte das professoras alega conhecer as matrizes curriculares de sua disciplina, creio que caberia ao corpo docente decidir quais disciplinas poderiam se integrar inicialmente, para que, depois, quando a prática já fosse uma tarefa mais natural, ir-se ampliando os campos epistemológicos até se chegar à interdisciplinaridade global.

Com foco em um dos meus objetivos, que é o de conhecer as modalidades/metodologias de ensino dos docentes dos futuros professores para investigar se estas se coadunam com o construtivismo, percebe-se que, pelas respostas colhidas, a questão não fica esclarecida, pois estas não nos permitem determinar a adoção ou não do pensamento construtivista na prática pedagógica, tendo em vista que, quando questionadas sobre as abordagens teóricas adotadas, apenas uma professora citou a construtivista, embora somente duas delas tenham dito que não a adotam. Uma das professoras que não adota, disse que conhece apenas os aspectos desastrosos do construtivismo, porém não explicitou que aspectos seriam ser esses.

A importância do conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos é reconhecida por quase todas as professoras, no entanto 5 delas disseram que seus alunos estão no estágio formal do desenvolvimento por causa da idade. Ora, já foi dito neste trabalho que nem todos os adultos atingem este estágio, então o professor deveria dispor de outros métodos para aferir essa condição. Uma não faz o acompanhamento, quatro não responderam sobre como fazem o acompanhamento, três o fazem observando o resultado das tarefas e atividades, uma ministra problemas específicos para essa detecção e outra acompanha através de atividades em que se exige raciocínio lógico, questões dedutivas e outras. Ou seja, posso concluir baseada nas respostas que, em sua maioria, as professoras investigadas não sabem em que estágio cognitivo encontram-se seus alunos, nem saberiam como acompanhar esse

desenvolvimento, o que nos leva à questão da formação desse professor, já graduado, a maioria em Pedagogia que não se recorda ou não valoriza o conhecimento do estágio cognitivo de seus alunos.

7.1.5. “Outros” na pesquisa

Além de professoras e alunos, outras pessoas foram ouvidas informalmente, algumas fazendo questão de também contribuir com a pesquisa, suas falas não foram ignoradas. Contaram-me da preocupação com a baixa procura pelo curso normal e em uma cidade a coordenadora me disse que tiveram que lutar muito para mantê-lo. Em contrapartida, noutra cidade a turma de primeiro ano está com 60 alunos matriculados, pois a escola não pôde formar duas turmas por falta de professores.

Queixaram-se ainda da demora de abertura de concurso para professores de disciplinas pedagógicas, que muitas vezes eram substituídos por professores de 1ª a 4ª séries, que haviam concluído a graduação em Pedagogia, sendo que alguns deles já lecionavam para o Normal há mais de dez anos. Estes, por sua vez, ficaram insatisfeitos ao se verem destituídos da função para darem lugar aos recém empossados que, segundo eles, não tinham experiência com o curso. Mesmo assim houve diretor (a) que comentou que a nova “safra” deu um ritmo novo ao curso, “oxigenando-o”.

Apesar disso, a precariedade da remuneração ao professor novato não conseguiu fixá-lo no cargo (pouco mais de um salário mínimo para 16 horas semanais). Das oito vagas preenchidas na escola em que lecionei, cinco foram deixadas durante 2008, ano da posse. Houve uma professora que só trabalhou um dia e nunca mais voltou. Por conta da multiplicidade de disciplinas para lecionar, o(a) professor(a) tem várias turmas (eu tinha seis) e, quem tem outra ocupação, não dá conta de prestar um bom serviço. Uma professora da escola 3 este ano (2009) está lecionando 7 disciplinas diferentes, o que torna a função exaustiva.

As alvíssaras também são ditas. Sem disfarçar o orgulho um(a) diretor(a), que também coordena o curso em sua escola, contou-me que não dão conta dos convites que os estudantes recebem para eventos na cidade. Disse que os professorandos são muito bem vistos e bem quistos, sendo inclusive noticiadas na mídia local suas participações nessas ocasiões.

A responsável pela coordenação do Curso Normal na Secretaria de Estado de Educação - RJ, estudiosa de Wallon, disse-me que os pedagogos estão “tomando conta” do Ensino Fundamental, por isso há um projeto, no qual o Normal passaria a formar exclusivamente os professores da Educação Infantil.

No estado de São Paulo uma instituição privada já havia consultado, em 2004, o Conselho Estadual de Educação daquele estado sobre a possibilidade de habilitação exclusiva de seus professorandos em nível médio na área de “Educação Infantil”, tendo obtido indicativo favorável, através do processo CEE nº 185/2004, que em seu Parecer CEE nº 211/2004 de 28/07/2004, estabelece:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, são perfeitamente válidas para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e, portanto, responde-se à Escola Vera Cruz que é perfeitamente possível organizar o Curso Normal, em nível médio, para formar docentes para atuar apenas na área de Educação Infantil. (CEE-SP, 2009:1)

No último concurso que fiz para o magistério do Ensino Fundamental, verifiquei que as exigências de conhecimento didático-pedagógicos estão cada vez maiores, dificultando aos egressos do nível médio uma concorrência em igualdade de condições com os licenciados no curso de Pedagogia. Aqueles, então, perdem campo nas escolas públicas para estes e têm que submeter-se a menores salários e maior carga horária de trabalho em escolas privadas. Uma estudante de Pedagogia, professora formada no curso normal, disse-me que leciona no Ensino Fundamental e em sua carteira de trabalho está registrado certo número de horas sendo ela “obrigada”⁸⁵ a trabalhar dobrado sem a contrapartida salarial.

⁸⁵ Para não perder o emprego

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, baseado no referencial teórico psicogenético, buscou investigar como estão sendo formados os professores no Curso Normal em nível médio, e foi provocado por minhas inquietações durante os muitos anos de minha prática pedagógica, no Ensino Fundamental. A questão do conhecimento do aluno pelo professor sempre esteve presente em minha mente, principalmente quando verificava que alguns docentes ao atuarem com a criança, não levavam em consideração seu desenvolvimento cognitivo ou cobravam-lhes atividades que a levariam a um aprendizado destituído de sentido. Sempre acreditei que este (a) professor (a) teria tido uma formação que não privilegiara o estudo do desenvolvimento infantil, principalmente os calcados na psicogenética.

Para atenuar meu desassossego, entrei para o Mestrado com o objetivo de pesquisar em que medida o estudo, ou não, da psicogenética poderia estar afetando o desempenho pedagógico dos meus pares. Por casualidade, no ano seguinte ao meu ingresso no curso, fui aprovada num concurso para trabalhar com a formação de professores no Curso Normal em nível médio, então, o contato com o meu público alvo se estreitou e pude mergulhar mais fundo em busca de respostas às questões norteadoras deste trabalho, agora como um dos sujeitos de minha própria pesquisa, daí o caráter pessoal que, muitas vezes, tingeu-a .

Retomando minhas questões: 1) *O professor que está sendo formado na escola Normal em nível médio conhece a teoria psicogenética, em especial o construtivismo?* 2) *Se os professorandos estão sendo postos em contato com o construtivismo, este contato existe apenas como teoria ou seus professores também adotam seus conceitos em sua prática?* As conclusões que forjo neste capítulo levam-me a deduzir, pelas respostas difusas destes e daqueles, que este é um assunto ainda nebuloso para ambos. Professorandos e professores não conhecem a psicogenética, tampouco estão familiarizados com o construtivismo, embora poucos tenham coragem de admitir, talvez por inibição ou receio de um julgamento desfavorável, por eu fazer parte da mesma coorte.

Sem a pretensão de indicar que nas escolas normais do estado do Rio de Janeiro a questão da psicogenética como fonte de saber está sendo negligenciada, tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa não permitir generalização, este trabalho poderá chamar a atenção para o fato de que, pelos menos nas cidades pesquisadas, o estudo da teoria psicogenética não está se mostrando eficaz.

Os professores do Curso Normal são licenciados em nível superior, portanto deveriam estar a par do assunto, que faz parte da ementa da disciplina “Psicologia da Educação” nas licenciaturas. Porém, esse estudo não é muito aprofundado, pois o docente da disciplina na faculdade tem apenas um semestre letivo para desenvolvê-lo e nem sempre se consegue trabalhar assuntos tão complexos de forma aprofundada em, aproximadamente, quatro meses de aulas. No curso de Pedagogia que freqüentei, os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon faziam parte somente de tópicos eletivos, ou seja, só os estudavam quem tinha desejo ou disponibilidade para tal.

Quanto ao construtivismo, na prática docente ele não é de fácil aplicação. Um professor não pode ser construtivista num sistema que não o seja. No sistema educacional estadual do Rio de Janeiro (no nível básico), exigem-se, no mínimo, três notas para compor o cabedal de avaliação dos alunos. Ora, se a prática construtivista prevê o desenvolvimento do sujeito em seu próprio tempo, como um professor preocupado com o produto, em detrimento do processo, pode se ter como construtivista? Um professor construtivista deve estar inserido num ambiente que facilite o seu trabalho, contar com a compreensão dos pais e dos demais colegas acerca do seu modo de atuar, evitar comparações entre alunos e procurar impedir a indução ao conhecimento feita em casa por pais afoitos em testar a aprendizagem de seus filhos, pois, segundo Piaget, “toda vez que ensinamos algo à criança, impedimos que ela invente esta e tantas outras coisas” (apud DUARTE 1998:92).

Sobre a avaliação, segundo Kamii (2004a) os testes padronizados não são indicados para medir o progresso individual do sujeito, sendo danosa a prática de se determinar a posição da criança em relação às outras porque o “número que expressa o ‘ranking’ nada informa sobre a aprendizagem da criança” (p. 222), já que o progresso de cada criança deve ser determinado em função do tempo, numa avaliação individual.

No que diz respeito aos objetivos das demais questões, a pessoa completa de Wallon e complexa de Morin perpassava a minha cabeça cada vez que eu pensava no que gostaria de saber dos alunos, esses atores tão importantes no processo ensino-aprendizagem. Quis saber o que eles faziam em sua vida fora da escola, quais suas fontes de lazer, suas leituras prediletas, seus anseios, seus sonhos. Quem são essas pessoas que formarão e, por que não, deformarão as mentes de nossas crianças? São pessoas como nós, bem mais jovens, é verdade, mas com os mesmos questionamentos sobre a vida, que tínhamos em sua idade. O que querem fazer, a vontade de mudar o mundo, o desinteresse pelas coisas que consideram sem importância

imediate são similares aos nossos próprios desejos nessa época da vida. Estudam por necessidade e não por prazer. Fazem o Curso Normal por outros interesses e não o de inculcar valores em outros sujeitos. Tudo isso faz parte de mentes por vezes imaturas que se encontram, em sua maior parte, na adolescência, na qual, segundo Wallon, os jovens estão se descobrindo como pessoas autônomas e, muitas vezes, gostam de exercitar a oposição em busca dessa autonomia.

De positivo foram as confidências que recebi, na escola em que lecionava, de alunos que queriam dizer coisas que não foram perguntadas. Falaram de suas vidas, seus amores, suas decepções, suas aventuras, seus prazeres e suas desventuras: morte de mãe, abandono de pai, tudo isso me foi revelado, não só pela turma de 4º ano, mas pelas outras também. O adolescente quer ser ouvido, quer falar, quer chocar com seus relatos. Nesses momentos minha formação psicopedagógica muito ajudou, pois consegui não julgá-los e eles sentiam isso em meu jeito de olhá-los, de ouvi-los.

Por mais imaturos que possam parecer, são boas pessoas, inteligentes, perspicazes, que aprendem rápido e sei que, na maioria das vezes, tentarão ser bons professores porque têm vontade de acertar, mesmo reconhecendo que não receberam toda a aparelhagem para isso. Se existe falha em sua formação, essa é responsabilidade das políticas públicas para a Educação, do currículo insuficiente e dos professores mal preparados (discurso dos próprios professores), porque o material bruto que é colocado em nossas mãos só precisa de um bom lapidador para se tornar uma jóia rara.

Ao realizar esse estudo, não encontrei grandes barreiras para concretizá-lo, as instituições foram acessíveis e simpáticas; nas escolas em que trabalhei as diretoras e demais colegas foram colaborativas e incentivadoras; os alunos pesquisados mostraram-se cordatos e interessados (embora considerassem os questionários extensos demais, quando explicitados os motivos, queriam respondê-lo todo, por isso o maior índice de abstenção de respostas foi na escola 3, na qual não estive pessoalmente e a eles não pude expor a importância de sua fala para a minha pesquisa).

Como sugestão, recomendaria que os alunos tivessem mais acesso aos bens culturais: teatros, cinemas, exposições, museus, que lhes subsidiariam em sua futura prática pedagógica na formação de sujeitos criativos, sensíveis e críticos e que, tanto alunos quanto professores (estes através de cursos de extensão ou de aperfeiçoamento), entrassem em contato efetivo

com a teoria psicogenética, em todas as suas vertentes, para que pudessem, autonomamente, optar pela que mais se identificassem, abandonando as práticas calcadas na repetição, na simples transmissão dos conhecimentos que adquiriram e na indução do pensamento, passando a privilegiar e a valorizar o raciocínio do aluno, de qualquer idade, mesmo diferente do seu e mesmo que não o conduza à resposta esperada.

Encerro esta pesquisa, mas o desejo de continuar este trabalho não termina aqui. Pretendo voltar a atuar como professora do Curso Normal, para oferecer a minha contribuição na formação dos futuros professores, agora muito melhor preparada pelo tanto que aprendi por intermédio deste estudo. Peço licença para finalizar com uma frase do grande escritor Guimarães Rosa:

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende."

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 6023, 2002.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.27, n.65, p.3-15, jan.- mar.1957. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B380B2DDE-06A0-4375-8488-92948E4D45F7%7D_n%0C65_V._27.pdf> Acesso em 11 abr 2009.

ALVES, Rubem. **Livro sem fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. & GEWANDSZNAJDER Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 Ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** / Organização: Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002.364 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6). Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em 04 abr 2009.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARAÚJO, Simone.M. “Sala de Leitura: lugar de encontros...”. **Multieducação temas em debate: Sala de Leitura**. Rio de Janeiro: Imprinta. [200_].

_____. “O hipertexto e o novo letramento”. **Multieducação temas em debate: Mídia e Educação**. Rio de Janeiro: Imprinta. [200_b].

ARCAVI, Abraham. E em matemática, o que constroem aqueles que instruem? In.: **Substratum: Temas fundamentais em psicologia e educação**/direção Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky; trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional de ensino? **Revista de Educação**, AEC, Brasília 14 (58): 7-15, out/dez. 1985.

AZEVEDO, Nyrma S.N. **Imaginário Social e Escola: um estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon**. 1996. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneiras, 1978.

BEAUCLAIR, João. **O que é psicopedagogia?** Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/>>. Acesso em 14 jun 2008.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In: **Introdução à psicologia escolar**. PATTO, Maria Helena S. (org.). São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, reimpressão 1983.

CEE-SP, Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **PARECER CEE Nº - 211/2004 - CEB - Aprovado em 28-7-2004**. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_211_04.htm> Acesso em 07 maio 2009.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais.** Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf.> Acesso em 20 Mar 2009.

CHAVES, Iduína M. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola.** Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COELHO, Jane. **A psicopedagogia e as teorias da aprendizagem: teoria e prática.** Disponível em <<http://www.accessu.com.br/download/psicopedagogia/ago08/apostila.pdf>.> Acesso em 04 mar 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Maria de Fátima G. A escola organizada por Ciclos de Formação. In.: **Caderno do Professor 9.** Rio de Janeiro: Empresa Municipal de Múltiplos. s/d.

DAMIS, Olga T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA I.P.A. & AMARAL A.L. (Orgs.) **Formação de professores: Políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon.** São Paulo. Manole Dois, 1990.

DANTAS, Heloysa, TAILLE, Yves & OLIVEIRA, Marta K. **Wallon, Vygotsky, Piaget: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DANTON, GIAN. **O Pensamento Complexo de Edgar Morin.** Disponível em <<http://www.humanas.unisinos.br/info/antropos/PensamentoComplexo.pdf>> Acesso em 04 jun. 2009.

DEMO, Pedro. **Saber pensar.** São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Guia da escola Cidadã.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DOMINGUES, Antonio G.S. **25 de novembro – Pausa para Meditação: Mulher X Educação no Brasil X Violência, não!** Disponível em: <<http://www.jornalecos.net/gimenes28.htm>.> Acesso em 03 abr. 2008.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In.: **O professor e o Ensino: novos olhares.** Cadernos Cedes 44. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

FERNANDES, Cláudia O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In.: **Ciclos em revista, v.1: a construção de uma outra escola possível.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

FERNÁNDEZ, Alícia **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. Entrevista concedida à **revista Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas, fev/abr 1998, PP. 26-28.

_____. **Os idiomas do aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. al.) São Paulo: Cortez, 2001.

_____. “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In **Nova Escola – A revista do Professor**. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY Ana, **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1991.

Figura 1. Permanência do objeto. JPG. 2009. Disponível em <<http://fac.hsu.edu/ahmada/3%20Courses/2%20Learning/Learning%20Notes/Piaget.pdf>> Acesso em 01 abr. 2009.

Figura 2. **Conservação do líquido**.JPG. Disponível em <<http://fac.hsu.edu/ahmada/3%20Courses/2%20Learning/Learning%20Notes/Piaget.pdf>> Acesso em 01 abr. 2009.

FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Piaget**. Trad. Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira, 1992.

FORQUIM, Jean-Claude. **Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Sérgio R. K. **O construtivismo e a educação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. “Lições de Freire”. In: **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n° 1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 10 abr 2009.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo : Harbra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro L. e SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: A experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2ª Ed. Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

GOLDENBERG, Saul. **Publicação do trabalho científico: compromisso ético**. Disponível em <http://www.metodologia.org/saul_etica.PDF>. Acesso em 04 jun. 2009.

GOODMAN, Yedda M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSSI, Esther. P. **Didática do nível pré-silábico**. Didática da alfabetização. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. I. 2004.

_____. **Didática do nível silábico**. Didática da alfabetização. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. II. 2002.

_____. **Didática do nível Alfabético**. Didática da alfabetização. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. III. 2002.

HATANO, Giyoo. “A Conception of Knowledge Acquisition and Its Implications for Mathematics Education”. In Steffe e Nesher (Ed.), *Theories of Mathematical Learning* (pp. 197-217). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. In.: FINO, Carlos N.

Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/Construcionismo. 2004. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf> Acesso em 26 abr. 2009.

JB. **Gesticular faz bem para bebês**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 fev.2009. *Vida Saúde & Ciência*, p.A24.

KAMII, Constance. **Aritmética: Novas perspectivas – Implicações da teoria de Piaget**. Trad. Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004a.

_____. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Trad. Regina A. de Assis. 32ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004b.

KLEIMAN, Angela B. “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 13 jan 2009.

KUBITSCHKE, Juscelino. Oração do Presidente da República, paraninfo de uma turma de normalistas de Belo Horizonte, em dezembro de 1956. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.27, n.65, p.141-5, jan.- mar.1957. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B380B2DDE-06A0-4375-8488-92948E4D45F7%7D_n%0C65_V.27.pdf> Acesso em 11 abr 2009.

LEITE, Dante M. Educação e relações interpessoais. In: **Introdução à psicologia escolar**. PATTO, Maria Helena S. (org.). São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, reimpressão 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 16ª Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LOCATELLI, Iza. “Leitura: a mediação do professor entre o texto e o leitor”. **A multieducação na sala de aula: Leitura e Escrita**. Rio de Janeiro: Imprinta. [200_].

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP, EPU, 1986.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Trad. Luiz Mena Barreto (et. al.) 3ª Ed. São Paulo: Ícone, 2002.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. 5ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

MACHADO Danielle C. & GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**. v.61 n.4 Rio de Janeiro out./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0034-71402007000400002&lng =pt& nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 23 jan 2009.

MAHONEY, Abigail A. & ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e Aprendizagem. **Coleção memória da pedagogia, n.6: educação no século XXI: perspectivas e tendências**. Editor Manuel da Costa Pinto. Rio de Janeiro: Relume Durar.: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006.

MARCONI, Marina A. & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINS, João Batista **Vygotsky & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Coleção Pensadores & Educação.

MEC Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação/DF **Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. CEB - Par. 5/97, aprovado em 7/5/97**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0597.pdf>> Acesso em 17 abr. 2008.

MERRILL, M.David. Construtivismo e projeto instrucional. In.: **Substratum: Temas fundamentais em psicologia e educação**/direção Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky; trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S. (org.) e outros. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONEREO, Carles. Ser ou não ser construtivista, não é essa a questão. In.: **Substratum: Temas fundamentais em psicologia e educação**/direção Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky; trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTAIGNE, Michel E. Ensaios. Trad. Sérgio Milliet. In: **Coleção Os Pensadores Montaigne Vol I**. São Paulo: Nova Cultural. 2000.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma. Reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Maria das Graças C. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Disponível em <<http://www.ead.ftc.br/portal/upload/bacharelado/comuns/01MetodologiadoTrabalhoAcademico-UNIASSELVI.pdf>> Acesso em 07 jun. 2009.

NÓVOA, Antonio A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____ **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora. 2003.

OLIVEIRA, Eliana. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate**. Disponível em: < http://www.espacoacademico.com.br/007/07_oliveira.htm>. Acesso em: 13 Jan. 2009.

OLIVEIRA, Marta. K., TAILLE, Yves. & DANTAS, Heloysa. **Wallon, Vygotsky, Piaget: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

_____ **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995. Coleção Pensamento e ação no magistério.

PACHECO, José. Fazer a ponte. In.: **Ciclos em revista, v.2: implicações curriculares de uma escola não seriada**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 4ª Ed.1985.

PEREIRA, Almunita S.F. **A adolescência na teoria de Henri Wallon**. Disponível em <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paraleitura.php?cod=3>. Acesso em 11 maio 2009.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **Estudos Sociológicos**. Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1980a.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980b.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Trad. Equipe livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. & INHELDER, Bärbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RANGEL, Solange G. **Dificuldades de aprendizagem sob a ótica de Piaget**. 2003. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

RANGEL, Solange G. **A função do corpo no aprender**. 2006. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia) – Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa, Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação/Centro Universitário Hermínio da Silveira, 2006.

REATEGUI, Eliseo. **Interfaces para softwares educativos**. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/eliseo_apres.pdf. Acesso em 03 jan.2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEP**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RICCI, Cláudia S. **A formação do professor e o ensino de história: Espaços e dimensões de práticas educativas**. 2003. 327 f. Tese (Doutorado em História Social)-Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICHMOND, Peter G. **Piaget teoria e prática**. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1981.

RODRIGUES, Rosângela M. “O ensino de ciências: cinco visões diferentes”. **Revista de Ensino de Ciências**. N. 23. Novembro, 1989.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem. **Ciclos em revista: construção de uma outra escola possível**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

SAVIANI Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SEEDUC, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Número Total de Escolas e Alunos da Secretaria Estadual de Educação**. Disponível em <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=2256&categoria=350&idsec=10>> Acesso em 16 abr. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

_____. “O que é letramento”. Entrevista concedida ao **Diário do Grande ABC** de 29 de agosto de 2003. Disponível em <<http://www.facer.edu.br/webpage/facer/sitenovo/raiz/pos/pdf/letramentooo.pdf>> Acesso em 12 Jan 2009.

SORDI, Mara Regina L. A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura do papel da avaliação neoliberal. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: v. 3, n. 1, p. 62, mar./1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNBEHAUM, Sandra G. (1998) - **A desigualdade de gênero nas relações parentais: O exemplo da custódia dos filhos**. Disponível em: <<http://www.papai.org.br/admin/biblioteca/arquivos/20070225003510.pdf>>. Acesso em 08 abr 2009.

VEIGA, Ilma. P. A. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina S. S.; SILVA, Vera Lúcia G. da (orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 39-67.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Moura e Rui de Moura. São Paulo: Manole, s/d.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **As origens do pensamento na criança.** Trad. Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 10 ed.2004.

WERLE, Flávia O.C. Práticas de gestão e feminização do magistério. In: **Cadernos de Pesquisa.** Volume 25. Nº 126. São Paulo. Set/dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300005&script=sci_arttext> Acesso em 31 mar 2009.

WOLFE, Barbara & HAVEMAN, Robert. **Accounting for the social and non-market benefits of education.** Disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/5/19/1825109.pdf>> Acesso em 22 jan 2009.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. **Henri Wallon.** Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/contribu.html>> Acesso em 14 jun 2008.

ZACHARIAS. Vera Lúcia C. **Vygotsky e a educação.** Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>> Acesso em 26 Abr. 2009

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para os alunos

Nº do questionário |__|__|__|

Pesquisa: A formação de professores, sob a perspectiva da psicogenética.

Pesquisadora: Solange Rangel

I. Dados de Identificação:

1. Escola: _____

2. Nome (opcional): _____

3. Idade: _____

4. Sexo: _____

5. Local onde mora: _____

6. Escolaridade familiar:

		Pai	Mãe	Avô paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei							
Não estudou							
Até a 4ª série							
Da 5ª à 8ª série							
Ensino Médio	Curso normal						
	Curso técnico						
	Formação geral						
Superior	Completo						
	Incompleto						
Pós-	Lato sensu						

Graduação	Mestrado						
	Doutorado						

II. Trajetória Escolar:

7. Por que escolheu o curso normal? _____

8. Se tiver mais de 35 anos, por que resolveu fazer o curso normal nesse momento?

9. Quais são as suas expectativas quanto ao curso?

10. Quais são os seus planos ao término do curso?

11. Indique o que você considera ponto(s) positivo(s) do curso normal:

a. Como educando: _____

b. Para o futuro educador: _____

12. Indique o que você considera ponto(s) negativo(s) do curso normal:

a. Como educando: _____

b. Para o futuro educador: _____

13. Como se dá a relação professor-aluno no curso? Por que você acha que isso acontece?

14. Como se dá a relação aluno-aluno? Por que você acha que isso acontece?

15. Que contribuições o curso normal tem trazido para sua vida pessoal?

16. Conhece o construtivismo? Em caso positivo, que autores conhece?

17. Em qual (quais) disciplina(s) estuda ou estudou o construtivismo?

18. Pretende adotar o construtivismo em sua prática pedagógica? Por quê?

19. Se tem interesse em adotar, que autor(es) o(a) embasariam?

IV. Cotidiano

20. Preencha as tabelas abaixo, assinalando a frequência do que **costuma fazer**:

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Não costuma Fazer
A. Ouvir rádio:					
B. Ver televisão					
C. Realizar tarefas de casa					
D. Reunir com os amigos, fora da escola:					
E. Praticar esportes:					
F. Escrever:					
G. Compor:					

	Toda semana	Uma a três vezes por mês	Às vezes	Raramente	Não costuma ir
H. Ir à praia/clube					
I. Ir a parque/passear					

	Mais de duas vezes por mês	Uma a duas vezes por mês	Ao menos uma vez a cada três meses	Raramente	Não costuma ir
J. Ir ao cinema					
K. Ir ao teatro					
L. Ir a festas ou bailes					
M. Ir a shows					
N. Ir a centros culturais/museus					
O. Ir a concertos musicais/balés					
P. Ir a feiras/eventos literários					

21. Preencha a tabela abaixo, marcando a frequência que você **costuma ler**:

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Não costuma ler
A. Jornal					
B. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)					
C. Livros de Literatura Estrangeira					

D. Livros da Literatura Brasileira					
E. Livros de Literatura Infantil					
F. Livros didáticos					
G. Livros religiosos					
H. Outras leituras Quais? _____					

22. Possui computador? () Não () Sim

23. Costuma acessar à Internet? () Não () Sim – Para quais finalidade? (pode marcar mais de uma opção)

A. () Verificar e enviar e-mail

B. () Ler notícias

C. () Estudar

D. () Acessar site de relacionamentos

E. () Outra opção, qual? _____

25. Tem religião? () Não () Sim, qual? _____

26. Freqüenta missas ou cultos religiosos? () Não () Sim A. () semanalmente B. () Eventualmente

Obrigada!

APÊNDICE B - Questionário para os professores

Nº do questionário |_|_|_|_|

Pesquisa: A formação de professores, sob a perspectiva psicogenética.

Solange Rangel

I. Dados de Identificação:

1. Escola: _____
2. Nome (opcional): _____
3. Idade: _____
4. Sexo: _____
5. Local onde mora: _____
6. Escolaridade familiar:

		Pai	Mãe	Avô paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
Não sei							
Não estudou							
Até a 4ª série							
Da 5ª à 8ª série							
Ensino Médio	Curso normal						
	Curso técnico						
	Formação geral						
Superior	Completo						
	Incompleto						
Pós-	Lato sensu						

Graduação	Mestrado						
	Doutorado						

II. Trajetória profissional:

7. Tempo de magistério: _____
8. Tempo de magistério no Curso Normal: _____
9. Exerce algum outro tipo de atividade? () Não () Sim. Qual? _____
10. Trabalha em outro local? () Não () Sim. Atua como professor (a)? () Não () Sim.
11. De que forma você se relaciona com os outros professores? _____
12. E com a equipe técnica e a direção? _____
13. Qual é a ingerência da Secretaria Estadual de Educação no curso normal?

14. Em geral, como é o aluno do curso normal? Marque conforme o grau observado:

Interessado					Desinteressado
Compromissado					Descompromissado
Estudioso					Não estudioso
Assíduo					Faltoso
Pontual					Impontual
Questionador					Passivo

15. Considera que o curso normal em nível médio está formando bons profissionais? Por quê?

16. Que características deve possuir uma escola normal para ser considerada de qualidade?

17. Para a escola onde você atua melhorar, quais seriam as mudanças necessárias?

18. Que disciplina(s) você leciona?

19. Qual é o papel da(s) disciplina(s) que você leciona no conjunto do currículo?

20. Você conhece as Matrizes Curriculares de sua disciplina?

21. Qual é a sua metodologia de ensino? Que abordagem teórica você utiliza?

22. Conhece o construtivismo?

23. Se conhece o construtivismo, que autores conhece?

24. Você adota os autores conhecidos em sua prática pedagógica?

25. Por que os adota? De que forma?

26. Se não adota o construtivismo, gostaria de adotar? Por quê?

27. Se tem interesse em adotar o construtivismo, e não o adota, o que o impede?

28. Acha importante conhecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Por quê? Que autores o embasam nesse conhecimento?

29. Você sabe em que nível cognitivo seus educandos se encontram? Como faz esse acompanhamento?

() Não sei classificar () Nunca observei () pré-operatório

() Operatório concreto () Operatório formal

Obs.: _____

III. Trajetória de formação:

30. Fez Curso Normal? () Não () Sim Ano de conclusão _____

31. Curso Superior _____ Ano de conclusão _____

Participou de cursos de extensão? () Não () Sim quantos? _____

Caso responda NÃO, vá para a questão 33

32. Qual (is) destes cursos foi (foram) mais significativo(s) para sua formação? (caso tenha mais de três, eleja três):

Nome do Curso	Ano de Conclusão	Instituição

32. Fez pós-graduação lato ou stricto sensu? () Não () Sim, qual (quais)? _____

Onde? _____ Ano (s) de Conclusão: _____

IV. Cotidiano:

33. Possui computador? () Não () Sim

34. Costuma acessar à Internet? () Não () Sim – para quais finalidades? (pode marcar mais de uma opção)

A. () Verificar e enviar e-mail

B. () Ler notícias

C. () Estudar

D. () Acessar site de relacionamentos

E. () Outra opção, qual? _____

35. Participa de grupos de discussões? () Não () Sim, qual (is)? _____

36. Tem religião? () Não () Sim, qual? _____

37. Frequenta missas ou cultos religiosos? () Não () Sim. A. () semanalmente B. () Eventualmente

Obrigada!

APÊNDICE C - O QUE VOCÊ CONSIDERA PONTOS NEGATIVOS PARA O CURSO NORMAL:

a) Como educando:

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5
Grade curricular/falta de carga horária extra	4				
Falta de interesse/motivação dos alunos	1	1		2	
Os problemas físicos da escola	1				
A direção e o uniforme	1				
Ausência/falta de alguns professores	1			2	1
Não respondeu/não sabe	4	6	18	4	7
Falta de comunicação/ diálogo	3	1			
Não querer exercer a profissão	1	1			
Pouco tempo para o aluno e o professores trabalharem	1				
O grau de exigência			1		
É fácil passar	1				
A impaciência	1	1		1	
A teoria (excesso)		8		1	
Falta de respeito com os alunos	1				
Não saber o que quer		3			
Algumas regras e conceitos		1			
A durabilidade do curso (4 anos)		3		3	
Fazer estágio/ o estágio (nº de horas)		1			7
Muito barulho/bagunça		3	1	1	
O professor que não estuda		1			
Falta de dedicação				1	
Carga horária excessiva				1	
Má qualidade do ensino			1		
Ir à escola todo dia			1		
Notas baixas			2		
Falta de união entre os alunos			1		
Libertinagem			1		
Ser desinteressado/desmotivado			1		
Ausência de matérias essenciais				5	3
Falta de preparo de alguns professores				4	
Nenhum ponto negativo				2	3
Pouca prática					1

b) Para o futuro educador:

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Falta de prática de aula	1					1
Não respondeu	8	8	19	2	7	44
Excesso de teoria e ausência de prática	3	1				4
A desordem	1					1
Falta de apoio do governo	1					1
Gostar da profissão	1					1
É fraco em certos pontos	1					1
Falta de interesse dos alunos	1	2				3
Tratar os alunos com igualdade	1					1

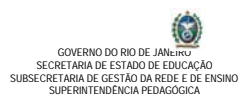
Não saber se o curso normal será válido	1			1		2
A incompreensão de professores	1	1				2
O pouco investimento que se faz		1				1
Falta de recursos didáticos		1				1
Não ter vocação		2	1			3
O desinteresse de alguns educadores atuais		1				1
A não valorização da Educação		2				2
A não valorização do estudo				1		1
É difícil ser professor					1	1
Não dar aulas no CIEP		1				1
As faltas		1				1
Mudar as atitudes de crianças indisciplinadas		1				1
Má preparação para o cargo/má formação do professor		2		1		3
A falta de diálogo		1				1
Sair com dúvidas		1		1		2
Falta de dedicação		1				1
Dar aulas		1				1
Carga horária excessiva		1				1
Baixa remuneração			1	3	3	7
Ter que reprovar o aluno			1			1
Irresponsabilidade			1			1
Não conseguir transmitir o conteúdo			2			2
Falta de interesse pela profissão		1	1			2
Seguir um método/um padrão			1			1
Não dar atenção para grupos homogêneos, só heterogêneos				1		1
Não sabe				6		6
Ser um professor limitado/incompetente				2		2
Nenhum ponto negativo				3	4	7
Falta de alguns conteúdos/matérias				2	2	4
Falta de professores				1		1
Não poder mudar o mundo				1		1
Aprender a conviver					1	1
Falta de estágio					1	1
Não saber lidar com os alunos					1	1
Falta de prática com crianças					1	1
Excesso de horas de estágio					1	1

APÊNDICE D – Conhece o construtivismo? Que autores conhece?

	Esc.1	Esc.2	Esc.3	Esc.4	Esc.5	Total
Sim. (sem especificar autores)	4	1	4		4	13
Não.	3	2	2	9	1	17
Não respondeu/não lembra	2	5	17	3	6	33
Sim. Ferreiro	1	7		1	4	13
Sim. Ferreiro, Freinet, Freire e Piaget	1					1
Sim. Ferreiro e Freire		4		1		5
Sim. Ferreiro, Freire e Piaget	1			2	1	4
Sim. Ferreiro e Montessori		1				1
Sim. Ferreiro e Piaget	3		3	2	2	10
Sim. Ferreiro, Piaget e Vygotsky			1	1		2
Sim. Ferreiro, Soares e Teberosky		1				1
Sim. Ferreiro e Teberosky		1				1
Sim. Freinet					4	4
Sim. Freire	1	2		1		4
Sim. Freire e Montessori		1				1
Sim. Freire, Montessori e Vygotsky		1				1
Sim. Piaget	1	3				4
Sim. Piaget e Vygotsky	1					1
Sim. Não lembro	2	1		5		8
Total	20	30	27	25	22	124

ANEXOS

Anexo A - Número de escolas normais e alunos matriculados no Brasil



COORDENAÇÃO DO CURSO NORMAL

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO - BRASIL			
UF	ESCOLAS	MATRÍCULAS	ESTADUAL
ALAGOAS	10	7.390	1.404
AMAZONAS			962
BAHIA			7.950
CEARÁ			4.756
MARANHÃO	24	4.463	5.069
MATO GROSSO			24
MATO GROSSO DO SUL			239
MINAS GERAIS	58	7.164	1.576
PARAÍBA	22	8.095	8.291
PARANÁ			
PERNANBUCO			39.989
RIO DE JANEIRO	95		41.091
RIO GRANDE DO NORTE	18	2.328	2.131
RIO GRANDE DO SUL	106	18.185	15.315
SANTA CATARINA			6.311
SERGIPE			10.790
TOTAL			145.898

Anexo B - Disciplinas ministradas nos 4 anos do Curso Normal



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

Quadro de Horários das Escolas do Rio de Janeiro de 2005, 2006, 2007 e 2008. – disponível em
http://www.educacao.rj.gov.br/CONSULTAQH/CONSULTA_QHLASPX acesso em 03 fev 2009

Selecione o ano: 2005 2006 2007 2008

Município :

MARICÁ

Escola :

C.E. ELISIÁRIO MATTA - 33053910

Turma :

CN-1001

Número da Unidade Administrativa / Censo : 180132 / 33053910

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
13:00 / 13:50	09401704 Tempos para Ênfase definida em PPP	02809572 Filosofia	02432862 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09391590 Física	01942713 Matemática	
13:50 / 14:40	09401704 Tempos para Ênfase definida em PPP	02809572 Filosofia	02432862 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09391590 Física	01942713 Matemática	
14:40 / 15:30	09163031 Biologia	08270878 Geografia	08330375 História	02915692 Artes	09274721 Língua Estrangeira - Inglês	
15:30 / 16:20	09163031 Biologia	08270878 Geografia	08330375 História	02915692 Artes	09274721 Língua Estrangeira - Inglês	
16:40 / 17:30	01942713 Matemática	09188186 Língua Portuguesa	01968023 Educação Física	09188186 Língua Portuguesa	08451007 Química	
17:30 / 18:20	01942713 Matemática	09188186 Língua Portuguesa	01968023 Educação Física	09188186 Língua Portuguesa	08451007 Química	



Quadro de Horários das Escolas do Rio de Janeiro de 2005, 2006, 2007 e 2008.

Selecione o ano: 2005 2006 2007 2008

Município :

MARICÁ

Escola :

C.E. ELISÁRIO MATTA - 33053910

Turma :

CN-2002

Número da Unidade Administrativa / Censo : 180132 / 33053910

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
13:00 / 13:50	08270092 História	08274763 Língua Portuguesa	02439370 Educação Física	02531127 Matemática	09451808 Psicologia da Educação	
13:50 / 14:40	08270092 História	08274763 MARCIA Língua Portuguesa	02439370 Educação Física	02531127 Matemática	09451808 Psicologia da Educação	
14:40 / 15:30	09401704 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental		02809572 Filosofia	09451808 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09451808 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	
15:30 / 16:20	09401704 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental		02809572 Filosofia	09451808 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa		
16:40 / 17:30	08451189 Língua Estrangeira - Espanhol	08270878 Geografia	08274763 Língua Portuguesa	08332025 Sociologia	02915692 Artes	
17:30 / 18:20	08451189 Língua Estrangeira - Espanhol	08270878 Geografia	08274763 Língua Portuguesa	08332025 Sociologia	02915692 Artes	



Quadro de Horários das Escolas do Rio de Janeiro de 2005, 2006, 2007 e 2008.

Selecione o ano: 2005 2006 2007 2008

Município :

MARICÁ

Escola :

C.E. ELISIÁRIO MATTA - 33053910

Turma :

CN-3001

Número da Unidade Administrativa / Censo : 180132 / 33053910

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sáb.
7:20 / 8:10	01976133 Psicologia da Educação	09401704 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	09118944 Matemática		08273138 Sociologia	
8:10 / 9:00	01976133 Psicologia da Educação	09401704 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	09118944 Matemática		08273138 Sociologia	
9:00 / 9:50	02833713 Língua Portuguesa	09396573 Conhecimentos Didáticos em Educação JA/EE/EI	02431153 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	02431153 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09396573 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	
9:50 / 10:40	02833713 Língua Portuguesa	09396573 Conhecimentos Didáticos em Educação JA/EE/EI	02431153 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	02431153 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09396573 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	
11:00 / 11:50	09163031 Ciências Físicas e da Natureza	08330375 História e Filosofia da Educação		02439370 Educação Física	09401506 Abordagens Psico-Socio-Linguísticos do Processo de Alfabetização	
11:50 / 12:40	09163031 Ciências Físicas e da Natureza	08330375 História e Filosofia da Educação		02439370 Educação Física	09401506 Abordagens Psico-Socio-Linguísticos do Processo de Alfabetização	



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

Quadro de Horários das Escolas do Rio de Janeiro de 2005, 2006, 2007 e 2008.

Selecione o ano: 2005 2006 2007 2008

Município :

MARICÁ

Escola :

C.E. ELISIÁRIO MATTA - 33053910

Turma :

CN-4002

Número da Unidade Administrativa / Censo : 180132 / 33053910

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
7:20 / 8:10	09356635 Artes	09401506 Conhecimentos Didáticos em Educação JA/EE/EI	08274763 Tempos para Ênfase definida em PPP	01976133 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09163031 Ciências Físicas e da Natureza	
8:10 / 9:00	09356635 Artes	09401506 Conhecimentos Didáticos em Educação JA/EE/EI	08274763 Tempos para Ênfase definida em PPP	01976133 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09163031 Ciências Físicas e da Natureza	
9:00 / 9:50	09396573 Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	09401704 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	01976133 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09401506 Abordagens Psico-Socio- Linguísticos do Processo de Alfabetização	09401506 Sociologia da Educação	
9:50 / 10:40	09396573 Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	09401704 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	01976133 Práticas Pedagógicas/Iniciação a Pesquisa	09401506 Abordagens Psico-Socio- Linguísticos do Processo de Alfabetização	09401506 Sociologia da Educação	
11:00 / 11:50	02438547 Matemática	08274763 Língua Portuguesa		02431153 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil		
11:50 / 12:40	02438547 Matemática	08274763 Língua Portuguesa		02431153 Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil		

ANEXO C - Blocos lógicos

Método de L.S.Sakharov (método da dupla estimulação) utilizado por Vygotsky e seus colaboradores para investigar o processo de formação de conceitos (VYGOTSKY, 1993:49/50)

O material usado nos testes de formação de conceitos consiste em 22 blocos de madeira, de cores, formas, alturas e larguras diferentes. Existem cinco cores diferentes, seis formas diferentes, duas alturas (os blocos altos e os baixos) e duas larguras da superfície horizontal (larga e estreita). Na face inferior de cada bloco, que não é vista pelo sujeito observado, está escrita uma das quatro palavras sem sentido: lag, bik, mur e cev. Sem considerar a cor ou a forma, lag está escrita em todos os blocos altos e largos, bik em todos os blocos baixos e largos, mur nos blocos altos e estreitos, e cev nos blocos baixos e estreitos. No início do experimento todos os blocos, bem misturados quanto às cores, tamanhos e formas, estão espalhados sobre uma mesa à frente do sujeito...o examinador vira um dos blocos (a “amostra”), mostra-o e lê seu nome para o sujeito e pede a ele que pegue todos os blocos que pareçam ser do mesmo tipo. Após o sujeito ter feito isso... o examinador vira um dos blocos “erradamente” selecionados, mostra que aquele bloco é de um tipo diferente e incentiva o sujeito a continuar tentando. Depois de cada nova tentativa, outro dos blocos erradamente retirado é virado. À medida que o número de blocos virados aumenta, o sujeito gradualmente adquire uma base para descobrir a que características dos blocos as palavras sem sentido se referem. Assim que faz essa descoberta, as...palavras...passam a referir-se a tipos definidos de objetos (por exemplo, lag para os blocos altos e largos, bik para os largos e baixos), e assim são criados novos conceitos para os quais a linguagem não dá nomes. O sujeito é então capaz de completar a tarefa de separar os quatro tipos de blocos indicados pelas palavras sem sentido. Dessa forma, o uso de conceitos tem um valor funcional definido para o desempenho exigido por este teste. Se o sujeito realmente usa o pensamento conceitual ao tentar resolver o problema (...) é o que se pode deduzir a partir da natureza dos grupos que ele constrói e de seu procedimento ao construí-los: praticamente cada passo de seu raciocínio reflete-se na sua manipulação dos blocos. A primeira abordagem do problema, o manuseio da amostra, a resposta à correção, a descoberta da solução – todos esses estágios do experimento fornecem dados que podem servir de indicadores do nível de raciocínio do sujeito.

ANEXO D - AS ESTRUTURAS DAS OPERAÇÕES CONCRETAS

Os tipos de conservações elaborados durante o período das operações concretas são: as físicas, as espaciais e as numéricas⁸⁶.

As conservações físicas são de substância, peso e volume.

Na *conservação de substância* comprova-se a conservação da quantidade de massa, sejam quais forem as transformações dadas à matéria, ou seja, toda a modificação da forma deixa constante a quantidade de matéria, ou de substância. A operação reversível revela-se nessa propriedade.

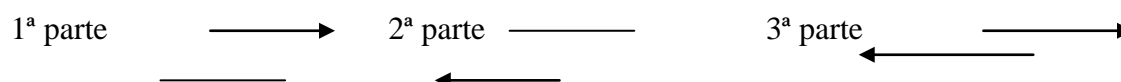
Na *conservação do peso*, assim como na da massa, há a modificação da forma da matéria e o sujeito é considerado portador do conceito de conservação quando o atesta nas diversas situações. Só por volta dos 8-9 anos, a conservação é afirmada como evidência.

A *conservação do volume* é a mais tardiamente adquirida. Alguns teóricos a consideram a última das operações concretas, para Piaget ela é uma das primeiras das formais, uma vez que comporta a noção de proporções, que só é adquirida ao nível formal.

As *conservações espaciais* são essencialmente três: conservação dos comprimentos, conservação das superfícies e conservação dos volumes no espaço.

Na *conservação dos comprimentos*, pede-se à criança que escolha duas varinhas e em seguida que ateste a igualdade destas. Colocam-se as varinhas paralelamente em posição horizontal, afastadas cerca de cinco centímetros, uma da outra. Na primeira parte, desloca-se a varinha A cinco centímetros para a direita e pergunta-se à criança: "Será que uma é mais comprida do que a outra? Como é que você sabe? Etc". Na segunda parte, desloca-se a varinha B a mesma distância para a esquerda e fazem-se as mesmas perguntas. Na terceira parte, desloca-se simultaneamente A para a direita e B para a esquerda.

Ilustrações:



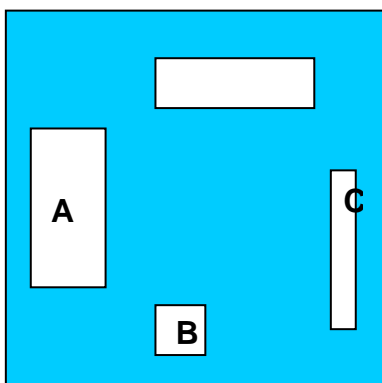
Esta experiência também é feita com varinhas seccionadas que completem o mesmo tamanho de uma varinha inteira, para que a criança ateste a igualdade dos "caminhos" a percorrer.

⁸⁶ Baseado no livro "Para se compreender Jean Piaget", de Jean-Marie Dolle, 1991.

A conservação operatória dos comprimentos é, geralmente, efetiva por volta dos sete anos. Ela supõe a constituição do espaço como moldura que contém os objetos onde se conservam as distâncias.

A *conservação de superfície* também é adquirida por volta dos sete anos. Para evidenciá-la, Piaget, Inhelder e Szeminska apresentam às crianças duas superfícies que representam campos onde pastam duas vacas. Coloca-se em cada prado uma primeira casa, depois uma segunda, etc., até 14, perguntando-se se cada vaca terá a mesma quantidade de capim para comer. No primeiro prado, as casas estão encostadas umas às outras, no segundo estão espaçadas.

Para constatação da *conservação dos volumes espaciais*, existe um experimento particularmente pertinente e significativo: o teste das ilhas.



A = 3 X 3 cubos - unidades

B = 2 X 2 cubos - unidades

C = 1 X 3 cubos - unidades

D = 2 X 3 cubos - unidades

Coloca-se o bloco A, fazendo observar que a água aflora de toda a parte e conta-se uma história dizendo que os moradores da casa (em A) querem mudar-se para B (e assim por diante, de B para C e de C para D), mas que desejam conservar nessa superfície menor (ilha) "o mesmo tanto de lugar que antes". Pede-se-lhes então que consigam um espaço volumétrico idêntico à A, mas de base menor em B e assim por diante.

Entre os 5 e 7 anos a criança não consegue dissociar a altura e o volume e por isso recusam-se a edificar uma torre ou casa mais alta do que o modelo numa base menor.

Dos 7 aos 8 ou 9 anos, aproximadamente, as crianças fazem a analogia das três dimensões, relacionando duas dimensões e a seguir acertando a terceira, pouco a pouco, mas sem medida nem compensações fundamentadas num sistema de unidades. Por volta dos 8/9 anos, verifica-se um início de medida por decomposição e recomposição por intermédio de cubos-unidades, sem a ingerência da multiplicação e sim com a utilização da adição de superfícies.

Finalmente, a partir dos 11/12 anos, as crianças descobrem a relação matemática entre as superfícies e o volume, ou seja, adquirem a conservação do volume.

Já nas *conservações numéricas* a criança estabelece a correspondência dos objetos, sendo que as crianças de 4/5 anos têm uma noção de equivalência puramente ótica, afirmando a correspondência em função da igualdade das duas fileiras, não se importando se há mais elementos em uma das fileiras. Só a partir dos 7 anos a criança chega a uma conservação do tipo operatório porque mantém a equivalência quaisquer que sejam as deformações figurais que se produza.

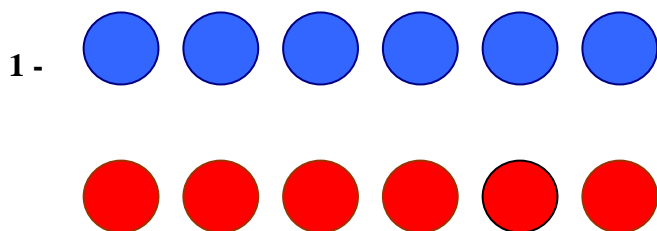
ANEXO E - Provas piagetianas de conservação e seriação

E.1 - Prova da Conservação de Quantidades Discretas

I . MATERIAL: 12 fichas vermelhas

10 fichas azuis

II . PROCEDIMENTO :



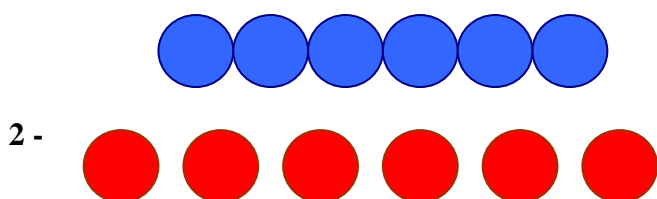
Dispor sobre a mesa 6 a 8 fichas azuis, alinhando-as, e pedir à criança que faça outra fileira igual com as fichas vermelhas, dizendo:

- “Ponha o mesmo tanto (a mesma quantidade) de suas fichas, como eu fiz com as azuis, nem mais nem menos”, ou - “Faça com suas fichas uma fileira igual à minha, com o mesmo tanto de fichas nem mais nem menos”.

Anotar o desempenho da criança e se necessário dispor as fichas azuis e vermelhas em correspondência termo a termo. Depois apresentar as seguintes questões:

- “Você tem certeza que estas duas fileiras têm o mesmo de fichas?” ou - “Há o mesmo tanto (ou a mesma quantidade) de fichas vermelhas e azuis?”.

- “Se eu fizer uma pilha com as fichas azuis e você fizer uma pilha com as fichas vermelhas qual das duas ficará mais alta?” - “Por quê?” ou - “Como você sabe disso?”.



Fazer uma modificação na disposição das fichas de uma das fileiras, espaçando-as ou unindo-as, de modo que uma fique mais comprida do que a outra, a seguir perguntar:

- “Tem o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas ou não?” “Aonde tem mais?”
 “Como é que você sabe?”.

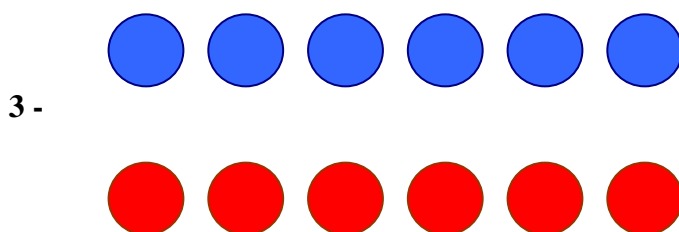
Se a criança der respostas de conservação chamar atenção para a configuração espacial das fileiras, dizendo:

- “Olha como esta fila é comprida, será que aqui não tem mais fichas?”

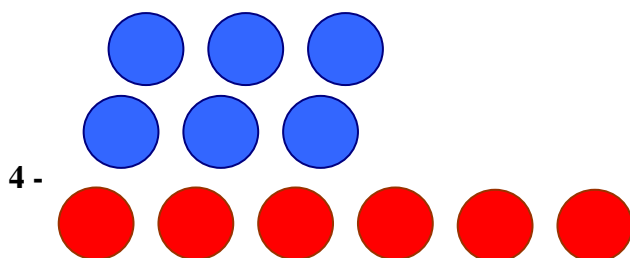
Se a criança der respostas de não-conservação lembrar a equivalência inicial dizendo:

- “Você se lembra que a gente tinha posto uma ficha vermelha diante de uma azul?” ou

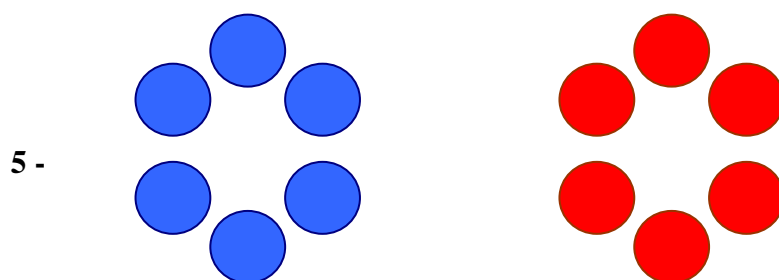
- “Outro dia, um (a) menino (a) como você me disse que nessas duas fileiras tinha a mesma quantidade de fichas; o que você pensa disso?”



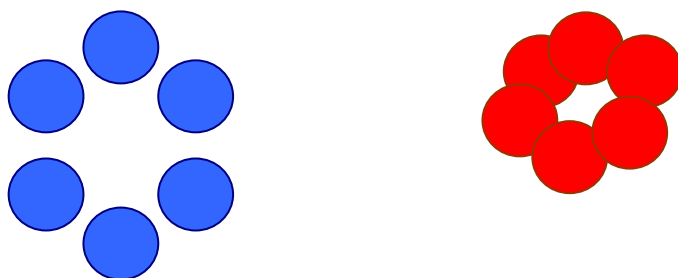
Repetir o procedimento do item 1.



Repetir o procedimento do item 2 dispondo as fichas como o modelo.



Fazer um círculo com as fichas azuis e pedir à criança que faça a mesma coisa com as fichas vermelhas não colocando nem mais nem menos anotar o desempenho da criança e depois perguntar: - “Você tem certeza que estão iguais?” – “Há o mesmo tanto de fichas vermelhas e azuis?”.



Juntar as fichas de um dos círculos e perguntar: - “Há o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas?” - “Como você sabe disso?”.

III. DIAGNÓSTICO :

1 - A criança possui a noção de conservação de quantidades discretas quando faz a correspondência termo a termo e afirma a igualdade das quantidades, mesmo quando a correspondência ótica deixa de existir, isto é, ela compreende que dois conjuntos são equivalentes mesmo que a disposição de seus elementos seja modificada. Além disso, a criança apresenta argumentos lógicos para as suas afirmações, por exemplo: - “Tem a mesma quantidade de fichas, porque aqui você só espaçou”, ou – “Esta fileira está mais comprida, mas o tanto de fichas é o mesmo. Não pusemos e nem tiramos. Então é a mesma quantidade” etc...

2 - A criança não possui a noção de conservação de quantidades discretas quando admite que a quantidade de um dos conjuntos aumenta ou diminui se a configuração espacial de seus elementos for modificada.

3 - A criança está no estágio de transição quando algumas vezes dá respostas de conservação e outras vezes dá respostas de não conservação.

IV . OBSERVAÇÕES :

1 – Nestas provas podem ser usadas fichas de outras cores, desde que sejam apenas duas cores.

2 – A prova deverá ser aplicada mais duas vezes, se a criança errar a primeira vez. Deverá ser aplicada apenas mais uma vez se a criança acertar todas as respostas na primeira aplicação.

Assim sendo há três possibilidades de diagnóstico:

C – Possui a noção de conservação de quantidades discretas.

NC – Não possui a noção de conservação de quantidades discretas.

T – Está no estágio de transição, algumas vezes admite a conservação outras vezes nega.

3 – Ao dar instruções ou fazer as perguntas o pesquisador deve estar certo de que a criança as compreendeu.

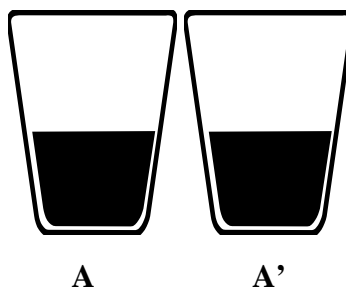
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. A Gênese do Número na Criança, Trad. Por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1971.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

E.2 Prova da Conservação do Líquido

I . Material : 2 copos idênticos



1 copo mais estreito e mais alto

B



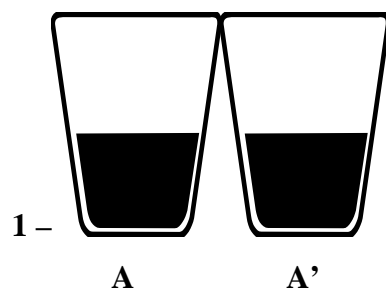
1 copo mais largo e mais baixo

C



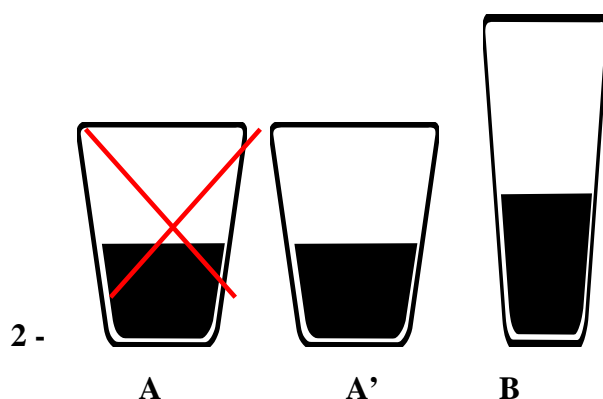
II . Procedimento :

Inicialmente a professora conversa com a criança e a convida para brincar ou fazer um joguinho. Estando a criança interessada na brincadeira diz: - “Vou colocar água nestes dois copos (A e A’) quando eles estiverem com a mesma quantidade (ou o mesmo tanto) de água você me avisa? Olhe bem!”. Colocar a água até mais ou menos a metade dos copos e perguntar:



- “Estão iguais? Tem a mesma quantidade de água nos 2 copos? Você tem certeza? Porque?”.

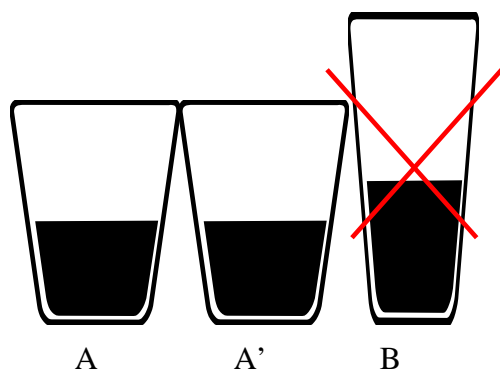
“Se você tomar a água deste copo (A) e eu tomar a água deste (A’) qual de nós dois (duas) toma mais água? Por que?”.



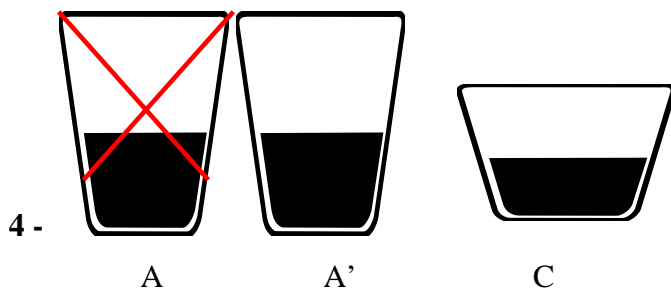
Transvasar a água de A para B e depois perguntar: - “E agora onde tem mais água?” “Por que?” ou - “Como você sabe disso?”.

Contra-Argumentação: Se a criança demonstrar que não possui a noção de conservação dizer: “Outro dia eu estava brincando com um(a) menino(a) que tem a sua idade e ela me disse que nestes dois copos tem a mesma quantidade de água porque a gente não pôs e nem tirou. Você acha que aquela menina estava certa ou errada?” “Por que?”. Se a criança demonstrar que possui a noção de conservação dizer: - “Outro dia eu fiz esta brincadeira com um(a) menino(a) do seu tamanho e ele me disse que neste copo (B) havia mais água. Porque nele a água estava tão alta: O que você desse(a) menino(a), ele(a) estava certo ou errado?” “Por que?”.

3 -



Transvasar a água de B para A, mostrar a criança então os copos A e A' perguntando: - “E agora onde tem mais água?” e depois: - “Se eu beber esta água (A) e você esta (B) quem bebe mais, eu ou você? Por quê?”.



Transvasar a água de A para C e depois perguntar: - “E agora onde tem mais água?” “Por quê?” ou - “Como você sabe disso?”.

Contra-Argumentação igual à do item 2.

III . Diagnóstico :

1 – A criança possui a noção de conservação líquido quando afirma que nos copos A e B e A e C tem a mesma quantidade de água e para justificar suas afirmações apresenta os seguintes argumentos:

Identidade: “Tem quantidade de água porque não se pôs e nem tirou”.

Reversibilidade Simples: “Tem a mesma quantidade porque se pusermos a água deste copo (B) nesta (A) fica tudo igual outra vez”.

Reversibilidade por Reciprocidade: “Tem a mesma quantidade porque este copo (B) é estreito e nele a água sobe e este é mais largo e a água fica mais baixa”.

2 – A criança não possui a noção de conservação do líquido quando afirma que a quantidade de água não é a mesma em B e C.

3 – A criança está na fase intermediária ou de transição quando admite a conservação da quantidade em alguns transvasamentos e nega em outros.

IV . Observações :

1 – As perguntas podem ser modificadas quando se constatar que não foram compreendidas pelas crianças.

2 – Se a criança errar, a prova toda deverá ser aplicada mais duas vezes. Se a criança acertar todas as questões, a prova deverá ser aplicada mais uma vez.

3 – Se a criança acertar todas as questões nas duas provas, pode-se afirmar que ela possui a noção de conservação do líquido. Se errar as questões nas três provas, não possui a noção de conservação do líquido e se acertar algumas questões e errar outras se encontra no estágio de transição. Há, portanto, três diagnósticos possíveis :

C – Possui a noção de conservação.

NC – Não possui a noção de conservação.

T – Está no estágio de transição.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA :

PIAGET, Jean e INHELDER, Bårbel. O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança, Trad. Por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1971.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

E.3 Prova da conservação da Massa

I – MATERIAL: Massa de modelar

II – PROCEDIMENTO:




Convidar a criança para brincar com massa de modelar. Apresentar-lhe então duas bolinhas de massa idênticas de 2 a 3 centímetros de diâmetro e perguntar: - “estas duas bolinhas são iguais? Elas têm a mesma quantidade (ou o mesmo tanto) de massa?” – “Você tem certeza?”.

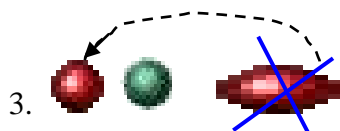
“Se eu der esta bolinha para você e ficar com esta para mim, qual de nós ganha a bola que tem mais massa?” “Por quê?”.

Observação: Se a criança responder que uma vai ganhar uma bola maior que a outra, perguntar: - “Então elas não são iguais?”.

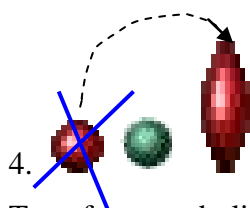


Transformar uma das bolinhas em rolinho ou salsicha e colocando-a horizontalmente na mesa, perguntar: - “E agora onde tem mais massa?” “Por que?” ou “Como você sabe disso?”

Contra-Argumentação: Se a criança der respostas de não conservação dizer: - “Mas será que aqui () tem mais massa mesmo, ela está tão fininha?” ou – “Um(a) menino(a) me disse que nos dois tem a mesma massa porque não se pôs nem tirou. O que você acha, este(a) menino(a) está certo ou não?” Se a criança der respostas de conservação, contra-argumentar com afirmações de não conservação.

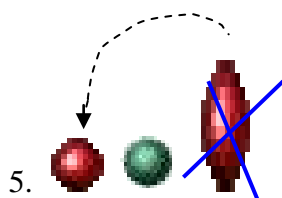


Transformar o rolinho em bolinha novamente e proceder da mesma maneira que no item 1.



4.

Transformar a bolinha em rolinho colocando-o verticalmente sobre a mesa e então perguntar: - “E agora onde tem mais massa?” (Seguir o procedimento do item 2).



5.

Transformar o rolinho ou salsicha em bolinha novamente e seguir o procedimento do item 1.



6.

Dividir uma das bolinhas em quatro ou cinco pedaços iguais fazendo com eles bolinhas menores, a seguir perguntar: - “E agora onde tem mais massa nesta bola grande (mostrar) ou em todas estas juntas (mostrar)?”. Continuar seguindo os procedimentos dos itens 2 e 4.

III – DIAGNÓSTICO

1. A criança tem a noção de conservação da massa quando afirma que as bolinhas transformadas continuam tendo a mesma quantidade de massa e justifica suas afirmações com argumentos lógicos de identidade, reversibilidade simples e reversibilidade por reciprocidade.
2. A criança não tem a noção de conservação da massa quando admite que a quantidade de massa se altera quando a bolinha é transformada.
3. A criança está na fase de transição quando admite a conservação da massa em algumas situações e a nega em outras.

IV – OBSERVAÇÕES

1. O pesquisador deve usar uma linguagem clara e simples para que suas instruções e perguntas possam ser perfeitamente compreendidas pelas crianças.
2. A prova deverá ser aplicada mais duas vezes quando a criança errar na primeira vez, e aplicada mais uma vez quando a criança acertar.

3. Podemos afirmar com certeza que a criança possui a noção de conservação da massa quando acertar todas as questões nas duas provas. Se a criança errar todas as questões nas três provas, podemos afirmar que não possui a noção de conservação. Se a criança acertar algumas vezes e errar outras, estará no estágio de transição. Há três possibilidades de diagnóstico:

C – possui a noção de conservação

NC – não possui a noção de conservação

T – está no estágio de transição

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança. Conservação e atomismo. Trad. Por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

E.4 Prova de Inclusão de Classes (flores)

I – MATERIAL: 7 flores de plástico ou naturais sendo: 5 rosas e 2 margaridas

II – PROCEDIMENTO:

1. Depois de uma conversa inicial com a criança a fim de deixá-la à vontade, apresente-lhe as 7 flores perguntando: - O que é isto?

se a criança não souber, dizer: - "Isto são flores. Estas são as rosas e estas as margaridas".
- "Você conhece outras flores?" "Quais?"

2. Pegar uma flor de cada vez e perguntar à criança: - "O que é isto?" Se a criança responder "é uma flor", perguntar: "qual é o nome dela?"

se a criança responder "é uma rosa" ou "é uma margarida", perguntar: - "O que a rosa (ou a margarida) é?"



"O que você está vendo aqui sobre a mesa?". Se a criança disser: "flores" perguntar, apontando para as rosas: "Estas como se chamam?" (apontando as margaridas): - "E estas?".

4. Aqui sobre a mesa há mais rosas ou margaridas?
-

5. Mudar a quantidade de rosas e perguntar: E agora, há mais rosas ou margaridas?
-

6. Dar prosseguimento perguntando: - "Aqui na mesa tem mais rosas ou tem mais flores?" – "Por que?" ou "Como você sabe disso?"
-



Apresentar duas margaridas e uma rosa e proceder da mesma maneira que nos itens 2, 3, 4 e 6.

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder nos itens 6 e 7 que "Há mais flores porque todas são flores" ou "Há mais flores porque flores são sete e rosas são cinco" ou "Há mais flores porque são três e margaridas são duas".
2. A criança não possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando nos itens 6 e 7 responder respectivamente que "Há mais rosas porque rosas são muitas e margaridas são poucas" e "Há mais margaridas porque são duas e flor (rosa) é uma só".
3. A criança estará na fase de transição quando em algumas situações fizer a inclusão de classes e em outras não.

IV. OBSERVAÇÕES:

1. Esta prova deverá ser aplicada mais duas vezes se a criança errar todas as questões da primeira prova e mais uma vez se a criança acertar.
2. A contra-argumentação deve ser feita para termos um diagnóstico mais preciso. Assim, quando a criança demonstrar que não possui a noção de classificação operatória, o pesquisador poderá dizer: - "Um(a) coleguinha seu (sua) me disse que "há mais flores porque todas são flores" – "O que você acha, ele(a) está certo (a) ou errado (a)?".

O pesquisador também poderá sugerir à criança que pegue nas mãos "todas as flores". Depois que a criança fizer isso, pedir-lhe que as coloque sobre a mesa e pegue depois "somente as rosas". Executada a tarefa pela criança, a professora sugere-lhe que "ponha as rosas junto com as margaridas" e pergunta-lhe: - "Aqui há mais rosas ou há mais flores?". "Por quê?".

Se a criança demonstrar possuir a noção de classificação operatória, contra argumentar com ela dizendo, por exemplo: - "Um (a) coleguinha seu (sua) me disse que aqui há mais rosas (ou margaridas) do que flores". - "O que você acha disso, ele (a) está certo (a) ou errado (a)?".

3. Se a criança acertar todas as questões nas duas provas podemos afirmar que possui a noção de classificação operatória ou de inclusão de classes. Se a criança errar todas as questões nas três aplicações da prova, podemos afirmar que ela não possui a noção de classificação operatória ou de inclusão de classes.

Se a criança acertar, por exemplo, na situação em que lhes são apresentadas cinco rosas e duas margaridas e errar na situação em que avalia duas margaridas e uma rosa, ou ainda quando ela acerta uma prova e erra as outras, podemos afirmar que está no estágio de transição.

Há, portanto, três diagnósticos possíveis:

CO = possui a noção de classificação operatória

NCO = não possui a noção de classificação operatória

T = transição

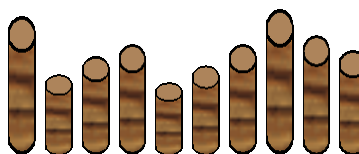
4. As flores indicadas para esta prova podem ser substituídas por outras desde que sejam bastante conhecidas.

REFERÊNCIAS:

PIAGET, Jean e **INHELDER**, Bärbel. A gênese das estruturas lógicas elementares. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis.

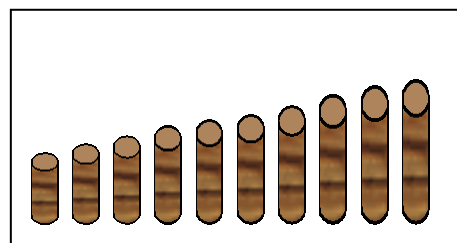
E.5 Prova de Seriação de Bastonetes



I. MATERIAL: 10 bastonetes de 10,6 cm a 16 cm.

10 bastonetes de 10,3 a 15,7 cm colocados numa prancha

II. PROCEDIMENTO:



1. Construção da Série

Convidar a criança para fazer um jogo ou uma brincadeira. Apresentar-lhe os bastonetes dizendo: - "Estes pauzinhos chamam-se bastonetes. Você vai pegar estes bastonetes e fazer com eles uma bonita escada (ou fileira) colocando os bastonetes bem em ordem, um ao lado do outro". Observar e anotar como a criança escolhe os bastonetes e os ordena. Se a criança fizer uma escada sem base comum, sugerir: - "Você não poderia fazer sua escadinha mais bonita?". Quando a criança terminar, perguntar-lhe: - "Como você fez para escolher os bastonetes?" Anotar o desempenho da criança ao construir a serie de bastonetes.

- nenhum ensaio de seriação
- pequenas séries
- tentativa de seriação ou seriação assistemática
- êxito sistemático

apontar para o primeiro bastonete e perguntar: - "Por que você colocou este aqui?". Apontar para o ultimo e perguntar: - "Por que você colocou este aqui?". Apontar um dos medianos e fazer a mesma pergunta.

2. Intercalação

Apresentar à criança a serie de bastonetes colados numa prancha. Dar à criança um a um os bastonetes que medem de 10 cm a 16 cm na seguinte ordem: 3, 9, 1, 8, 6, 5, 4, 7, 2 (1 é o maior), dizendo: - "Onde você deve colocar este bastonete para que ele fique bem arranjado e a escada não se desmanche?". Observar como a criança procede a escolha do lugar certo para cada bastonete, anotando o seu desempenho na intercalação.

- nenhum ensaio
- ensaios infrutíferos
- êxito parcial
- êxito por intercalação

3. Contra-prova

Se a criança teve êxito na construção da série e na intercalação, colocar um anteparo que lhe impeça de ver o que a professora fará por trás dele, dizendo: - "Agora é a minha vez de fazer a escada. Você vai dar-me os bastonetes um após o outro como eu devo colocá-los, para que minha escada fique tão bonita quanto a sua". "Você deverá encontrar um meio de entregá-los na ordem certa". À medida que a criança for entregando cada bastonete, perguntar: - "Por que você me deu este?" – "Como ele é perto dos outros que estão com você?" – "Como ele é perto dos que estão comigo?".

Anotar o desempenho da criança na construção da série com o anteparo

- nenhum ensaio
- ensaios infrutíferos
- êxito parcial
- êxito por intercalação

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de seriação operatória quando tem êxito sistemático nas três fases: construção da série, intercalação e contra-prova. Além disso, ela deve compreender que qualquer um dos elementos medianos da série é ao mesmo tempo maior dos que o antecedem e menor do que o sucedem.

Verifica-se se a criança atingiu essa compreensão quando lhe perguntamos (apontando um dos bastonetes medianos) – "Por que você colocou este aqui?" ou – "Por que este deve ficar aqui?".

2. A criança não possui a noção de seriação operatória quando não tem êxito na construção da série e na intercalação.

3. A criança está no estágio de transição quando acerta algumas das fases e erra outras.

IV. OBSERVAÇÕES:

1. Se a criança errar a primeira prova, repetir a aplicação por mais duas vezes. Se a criança acertar toda a prova, repetir apenas mais uma vez.

Há três diagnósticos possíveis:

SO = possui a noção de seriação operatória

NSO = não possui a noção de seriação operatória

T = está no estágio de transição

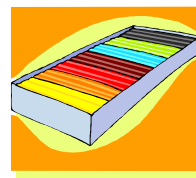
REFERÊNCIAS:


PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.


PIAGET, Jean e SZEMINSKA. *A gênese do Número na Criança*. Trad. Por Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

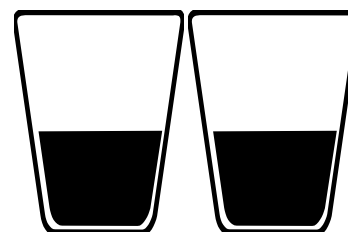
E.6 Prova da Conservação do Volume



MATERIAL: 2 bolas de massa de modelar 

1 bola de metal do mesmo tamanho das anteriores 

2 recipientes de vidro idênticos parcialmente cheios de água.



PROCEDIMENTO:

I – Fazer o sujeito constatar a igualdade das bolas de massa de modelar e a identidade dos recipientes.

Quando o sujeito admitir a identidade das bolas e da quantidade de água, marcar os recipientes com elásticos, perguntando:

a: Se eu colocar esta bola neste vidro, o que acontecerá?

b: Por quê o nível da água sobe?

Se a criança não responder a pergunta I b perguntar:

c: A água sobe porque a bola é pesada?

d: A água sobe porque a bola ocupa lugar?

e: Se eu colocar uma bola em cada copo, a água subirá a mesma coisa nos dois vidros ou mais num do que no outro? Por quê?

II – 



Transformar uma das bolas numa salsicha, dizendo:

- a. Se eu colocar a bola neste vidro e a salsicha neste outro, a água subirá a mesma coisa nos dois vidros ou mais num do que no outro? (se necessário explicar que a salsicha será inteiramente coberta pela água)

Observação: Não efetuar a experiência.

Refazer a bola e perguntar:

- b. Se eu colocar esta bola neste vidro e a outra no outro vidro, a água irá subir até a mesma altura nos dois vidros?
-

III – 

Achatar uma das bolas deixando-a da espessura de aproximadamente meio centímetro e proceder como em II a.

IV – 

Apresentar ao sujeito uma bola de massa de modelar e outra bola de metal do mesmo tamanho que a anterior.

- a. “Eis uma bola de metal do mesmo tamanho que a bola de massa (deixar que o sujeito as compare)”.

“Se eu colocar a bola de massa neste vidro e a bola de metal no outro, a água subirá o mesmo tamanho nos dois vidros ou mais num do que no outro?”

DIAGNÓSTICO

- Nível I: O sujeito não admite nem a conservação da substância, nem a do peso e nem do volume.
- Nível II A: O sujeito admite a conservação da substância, mas não admite a do peso e nem a do volume.
- Nível II B: O sujeito admite a conservação do peso, mas não a do volume que muda com a forma e a posição do objeto.
- Nível III A: O sujeito admite a conservação do volume somente em alguns casos.



Nível III B: O sujeito admite a conservação do volume em qualquer situação, justificando-a logicamente pela conservação do peso ou da substância.

REFERÊNCIAS:

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. Gênese das Estruturas Lógicas Elementares. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, Jean e SZEMINSKA. A genese do Número na Criança. Trad. Por Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

ANEXO F – Matrizes curriculares do Curso Normal

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO

PORTARIA E/SUEN Nº 07 DE 22 DE FEVEREIRO DE 2001**ESTABELECE NORMAS E ORIENTA QUANTO À REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

Considerando o Parecer 01/99 e a Resolução 02/99 do Conselho Nacional de Educação que estabelecem diretrizes para a formação de professores, modalidade normal, em nível médio:

Considerando as conclusões do Conselho Técnico para Reestruturação do Curso Normal da Rede Pública Estadual;

Considerando a Resolução SEE nº 2353/2000, que estabelece a matriz curricular para o Curso Normal

Considerando a necessidade de orientar as Coordenadorias Regionais e as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual quanto ao funcionamento do Curso Normal, de nível médio;

ESTABELECE:

Art. 1º - O Curso de Formação de Professores, reestruturado, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, denomina-se Curso Normal, em nível médio. Art. 2º - O Curso Normal será realizado em quatro anos (8 semestres), totalizando 4800 horas- aula.

§ 1º - O Curso será oferecido somente em horário diurno, sendo vetado o funcionamento em horário noturno.

Art.3º - O currículo do Curso Normal, a ser desenvolvido de forma articulada, é composto pela Base Nacional Comum que tem como objetivo a construção das competências gerais, pela Parte Diversificada que, no contexto da formação de professores, introduz disciplinas de caráter profissionalizante e pela Formação Profissional voltada para a construção de competências e habilidades específicas para preparação dos futuros professores (sugestões de ementas em anexo).

Art. 4º - As Unidades Escolares que oferecem o Curso Normal, de nível médio, deverão fazer constar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos também o planejamento do componente curricular Prática Pedagógica/Iniciação à Pesquisa, oportunizando o uso das tecnologias aplicadas à educação.

Art. 5º - Os alunos que cursaram o primeiro ano de Ensino Médio em 2000 poderão ingressar no segundo ano do Curso Normal em 2001, de acordo com as disponibilidades de vagas das escolas que oferecem esta modalidade.

Parágrafo Único - A carga horária do primeiro ano da disciplina Prática Pedagógica / Iniciação à Pesquisa, estabelecida na matriz curricular (Resolução 2353/2000), poderá ser ministrada ao longo do segundo e/ou terceiro anos para o alunos que fizeram o primeiro ano de formação geral em 2000.

Art.6º - Os diplomas conferidos aos professorandos concluintes do Curso Normal, em nível médio, obedecerão a seguinte ordem:

I – Serão diplomados sob a égide da Lei 5692/71 os alunos que ingressaram no Curso até 1999, considerando o tempo de duração de três anos, conforme matriz curricular estabelecida no Parecer CEE nº 89/94 de 15 de março de 1994. A relação dos concluintes será publicada em Diário Oficial.

II – Serão diplomados sob a égide da Lei 9394/96 os alunos que ingressaram no Curso a partir do ano de 2000, considerando o tempo de duração de quatro anos, conforme matriz curricular estabelecida na Resolução SEE nº 2353 de 28 de dezembro de 2000. A relação dos concluintes será publicada em Diário Oficial.

Art. 7º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2001

MARIA NAZARÉ GOMES DE SOUZA
Superintendente de Ensino

Anexo

SUGESTÃO DE EMENTA

História e Filosofia da Educação

Introdução geral à filosofia da educação, origem e fundamentos. Principais correntes do pensamento filosófico relacionadas a tendências pedagógicas. Estudo crítico dos fatos, idéias, instituições e tendências da educação através dos tempos como entendimento do quadro atual.. Reformas pedagógicas e resistência dos trabalhadores, estudantes e profissionais da educação no Brasil. O Ensino Normal no Brasil, suas origens. Momentos do pensamento político- pedagógico e sua relação com a constituição do Ensino Normal e do Fundamental. A filosofia e a história como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil. Crise da ciência e do Estado e a problemática da Escola. Crise dos saberes; multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade.

Sociologia da Educação

As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Educação e Diversidade cultural: currículo e cultura. Educação Inclusiva. A educação como uma prática simbólica. A escola como instituição social e sua articulação com outras instituições socializadoras: relação escola e família. Escolas, reprodução e transformação social. Estado, classes sociais, ideologia e escola.

Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino

Organização do sistema de ensino no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. As principais legislações que influem na educação no Brasil. Bases econômicas, sociais, culturais e filosóficas da política educacional. O processo de formulação da política educacional. As relações de força e os interesses em jogo. As tensões entre as políticas oficiais e os movimentos da sociedade civil. A questão do público e do privado na educação brasileira. O financiamento da educação no Brasil. A descentralização político – administrativa da educação. A municipalização do ensino. A organização da formação dos profissionais da educação do Brasil.

Conhecimentos Didático- Pedagógicos em Ensino Fundamental

Fundamentos da ação pedagógica. Didática: relação teoria-prática, a transposição didática. Tendências pedagógicas na prática educativa: implicações didáticas das teorias da aprendizagem. O trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental: do planejamento à avaliação. Elementos básicos do processo de construção da aprendizagem. O processo de construção de conceitos nas ciências naturais, na matemática e nas ciências humanas. A matemática como recurso privilegiado no desenvolvimento do raciocínio lógico e sua utilização no cotidiano e no mundo do trabalho. A língua portuguesa como elo integrador

das diferentes áreas do conhecimento. As ciências naturais como forma de compreensão do mundo e suas transformações; o homem como parte do universo, como indivíduo capaz de intervir na natureza e utilizar os seus recursos. As ciências humanas como meio de valorização do patrimônio sócio- cultural e respeito à diversidade; reconhecimento de mudanças e permanências nas vivências humanas nos diferentes espaços e tempos, identificando e avaliando as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências. A partir de uma visão interdisciplinar, estabelecer a relação entre as diferentes áreas do conhecimento na ação pedagógica.

Conhecimentos Didático- Pedagógicos em Educação Infantil

A construção social das instituições de Educação Infantil. A criança de 0 a 6 anos e a legislação. A formação do profissional de creche e de pré-escola. O trabalho interdisciplinar e os profissionais envolvidos. A Educação Infantil e o processo de alfabetização. O trabalho pedagógico da Educação Infantil, do planejamento à avaliação: diversidade de expressão e dos processos de criação, linguagem e desenvolvimento de conceitos. O Currículo da Educação Infantil. Relação da Educação Infantil com a Escola Fundamental.

Abordagens Psico-sócio lingüísticas do processo de alfabetização

A linguagem no processo da construção do conhecimento .A relação linguagem oral/linguagem escrita. Concepções de alfabetização e metodologia. Ambiente alfabetizador. A linguagem escrita como forma de comunicação e expressão. Leitura de mundo a partir da apropriação e uso das diferentes linguagens. Alternativas pedagógicas na área de alfabetização. A apropriação da linguagem escrita como pré-requisito ao conhecimento sistematizado. Alfabetização como processo.

Psicologia da Educação

Bases históricas da Psicologia. Principais teorias e sistemas. Conceitos. Campos de aplicação. Psicologia do Desenvolvimento. Principais teorias do desenvolvimento. Interações entre os fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humana. Fases evolutivas do homem. Abordagem cognitiva, afetiva, lingüística e social. Psicomotricidade. Psicologia da Aprendizagem. Teorias da aprendizagem: clássicas, psicodinâmicas, sociais. Psicopedagogia. A comunicação humana e as relações interpessoais.

Conhecimentos Didático - Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos

O histórico da Educação de Jovens e Adultos. As orientações emanadas de conferências mundiais a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Os caminhos da Educação Popular, as campanhas, os movimentos e as alternativas pedagógicas. Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos na Educação Brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. As metodologias de ensino. Análise das experiências históricas dos países que buscaram a superação do analfabetismo dentro do processo da superação social e política.

Conhecimentos Didático - Pedagógicos em Educação Especial

Evolução histórica da Educação Especial. Democracia: cidadania e direitos legais das pessoas portadoras de necessidades especiais. A política nacional de Educação Especial. As pessoas portadoras de necessidades especiais. Serviços e práticas pedagógicas. A Educação Especial e suas modalidades de atendimentos como suporte e recursos. A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na rede regular de ensino. Integração e inclusão – da teoria à prática. Abordagens e práticas pedagógicas. Adaptações curriculares. Avaliação adaptada.

Conhecimentos Didático - Pedagógicos em Educação Indígena

A realidade da Educação Indígena. A forma como as culturas indígenas entendem as crianças e os jovens. As necessidades da educação bilingue e de elaboração de materiais didáticos próprios.

Prática Pedagógica - temas a serem enfocados:

Vivências no cotidiano escolar. Contato direto com as situações práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena (recomenda-se a utilização de 50% da carga horária anual de Prática Pedagógica) . Tecnologias aplicadas à educação (Educação a distância, internet, informática educativa, etc). Atividades artístico-culturais e conhecimento do patrimônio cultural (local, municipal, estadual, regional e nacional). Meio-ambiente e qualidade de vida, incluindo práticas que favoreçam o conhecimento e a preservação do patrimônio ambiental. práticas que proporcionem o conhecimento do sistema educacional, tais como: Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc (recomenda-se que esta parte seja desenvolvida no 1º ano, já permitindo o contato dos futuros professores com o sistema educacional). Práticas que proporcionem o conhecimento do sistema político (Poder Executivo, Legislativo e Judiciário) e sua relação com o sistema educacional. Ética e cidadania: ética, justiça, direitos humanos e magistério como função pública.

ANEXO G - PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 227, DE 2007

Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 65.

.....
Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR)”

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com o acréscimo do seguinte artigo 87-A:

“Art. 87-A. Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional.”

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A formação de professores para atuar na educação básica, mormente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se concentra o processo básico do ensino-aprendizagem da alfabetização, tem passado nos últimos anos por intensa crise.

Durante mais de um século, os professoras e professores dos cursos então chamados de “primário” e “pré-primário”, destinados a crianças de quatro a dez anos de idade, eram formadas nas Escolas Normais.

A história da educação brasileira registra uma consonância quase perfeita entre as demandas dessas crianças e as professoras “normalistas”, que, durante três anos de intensivo estudo de conteúdo e de metodologia, se preparavam para seu atendimento. Nos cursos normais, alternavam-se as aulas teóricas e práticas, de forma que fossem adquiridas as principais habilidades e competências necessárias aos futuros mestres. É certo que nem todos perseveravam na difícil empreitada de alfabetizar crianças e adultos. Mas o sucesso da aprendizagem da maioria atestava a adequação do processo formativo.

Enquanto isso, os poucos professores demandados pelos antigos ginásios e colégios, que constituíam nosso ensino secundário, na maioria recrutados da classe média, eram profissionais liberais ou licenciados em faculdade de filosofia, ciências e letras. Com a massiva democratização do

acesso às escolas primárias e secundárias, dois fenômenos ocorreram simultaneamente: a necessidade de muitíssimos mais professores e a premência de uma formação em nível superior, esta última requisitada pelas situações mais complexas a serem enfrentadas nas escolas.

Ao mesmo tempo em que caía a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental e médio, deteriorava-se a formação dos docentes. Em grande parte, pelo dito antes – a formação tradicional não atendia as novas situações. Também pelas condições dos que passaram a demandar a profissão do magistério, oriundos agora das classes populares menos escolarizadas. Muito mais pelo relaxamento dos processos de ensino nas habilitações para o magistério que sucederam os cursos normais a partir de 1972 e na maioria dos cursos superiores de pedagogia, que se multiplicaram sem critério desde o mesmo ano.

Os resultados estão aí, há mais de duas décadas: os estudantes aprendendo cada vez menos e os professores cada vez mais inseguros, quer os preparados em nível médio, quer os que freqüentaram

os cursos “normais superiores” ou cursos de pedagogia, muitos em período noturno, muitos em regime modular como “escolas de fins de semana”, todos sem a necessária articulação entre teoria e prática.

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência.

A Lei nº. 9.394, de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação, já previu, em seu artigo 65, trezentas horas de prática de ensino obrigatórias durante a formação dos professores. Entretanto, nem as escolas que atualmente oferecem cursos normais nem as instituições superiores com cursos de pedagogia estão tendo condições de desenvolver esse estágio de forma satisfatória, nem os alunos, geralmente já trabalhadores, têm previsto tempo adequado durante os quatro anos de formação para se dedicarem a esta carga horária de prática. Além disso, no caso dos cursos de pedagogia, abriu-se um leque tão amplo de campos de estágio que poucos alunos têm oportunidade de exercer sua prática no lugar e no momento mais importantes da vida dos educandos, que são os dois anos de maior intensidade da alfabetização – os seis e sete anos de idade.

As taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental são alarmantes. A cada ano, ingressam no ensino fundamental público cerca de 2.900.000 crianças. Mas, estão matriculadas na antiga primeira série 5.600.000 crianças – o que indica a existência de 2.700.000 repetentes. Entre as inúmeras causas desta catástrofe, que irá comprometer o futuro de milhões de brasileiros, está o atual despreparo dos professoras e professores para o desafio da alfabetização. E se examinarmos a situação entre os jovens e adultos, a situação é ainda mais grave: há décadas tentamos erradicar o analfabetismo e ainda convivemos com 19 milhões de analfabetos absolutos e quase 40 milhões de outros analfabetos funcionais. Sem dúvida alguma, a falta de preparo dos alfabetizadores está na raiz da questão.

A residência educacional, tal como se propõe neste projeto de lei, não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino.

O âmbito da obrigatoriedade fica limitado aos dois anos iniciais do ensino fundamental não somente em razão da importância desse momento de alfabetização no processo educativo como também para permitir viabilidade financeira aos órgãos contratantes e de formação que irão investir nesse reforço estratégico de formação docente.

A proposta concede tempo superior a um ano para a implantação de seus dispositivos, de modo a viabilizar a oferta da residência para os recém formados e os que irão se habilitar no decorrer do ano de sua publicação.

Obviamente, garantem-se os direitos adquiridos aos atuais professores em exercício, embora um programa de residência como atualização profissional possa ser oferecido pelos sistemas de ensino aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acreditando que esta medida contribui para a melhoria da qualidade de nossa educação, pública e privada, confio na compreensão e aprovação do projeto por meus Pares.

Sala das Sessões, 04 de maio de 2007.
Senador **MARCO MACIEL**