

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Marli Lucia Tonatto ZIBETTI*

RESUMO: O presente artigo analisa dados oriundos de uma prática etnográfica e busca compreender de que maneira se manifestam na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora suas concepções sobre criança. Os resultados apontam para a historicidade dos saberes docentes uma vez que a concepção de criança presente em sua atuação remete-nos às idéias rosseauianas de criança. Por outro lado, evidenciam também como as condições objetivas em que a prática se desenvolve influenciam a constituição do fazer pedagógico. Os dados indicam ainda que a condução do trabalho pedagógico pela professora participante da pesquisa contribui para o estabelecimento de uma relação que favorece o envolvimento dos alunos com as atividades, embora este envolvimento nem sempre seja suficiente para o acesso aos conhecimentos necessários para a progressão na escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: concepção de criança; saberes docentes; pesquisa etnográfica.

CONCEPTIONS OF CHILDHOOD IN PEDAGOGIC PRACTICE OF A TEACHER

ABSTRACT: The present paper analyses data based on an ethnographic research attempting to understand the way a literacy teacher's conceptions of children are manifested in her pedagogical practice. The results point to the historicity of teacher's knowledge once the conception of children present in teacher's actions leads us to Rouseaunian ideas about children. On the other hand, one can see how the objective conditions in which the practice are developed influence the constitution of the pedagogical knowledge. The data reveal that the conduct of the pedagogical work by the teacher, participant of the research, contributes to the establishment of a relation which favors the involvement of the students with activities, even considering that this involvement is not always sufficient for the access to the necessary knowledge for the schooling progression.

KEYWORDS: Children conceptions; teacher's knowledge; ethnographic research.

* Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora da Universidade Federal de Rondônia – Campus Rolim de Moura. Rua Jamari, 6.616. Rolim de Moura-RO. CEP 78987. Fone (69) 3442-2156. E-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

O conhecimento desta realidade, das demandas que a atuação em sala traz aos docentes, da apropriação que estes profissionais fazem dos conteúdos abordados durante a formação, pode fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do processo de formação de professores, pois de acordo com Zezpeleta e Rockwell (1986, p. 67):

O processo de apropriação, constitutivo do trabalho do professor, é particularmente relevante. As demandas cognitivas e afetivas que qualquer –grupo de crianças coloca – como componente objetivo deste trabalho -, põem em jogo necessariamente a história pessoal do professor, ou seja, a história de suas apropriações. Isto diferencia a tarefa docente de outras situações trabalhistas onde o uso da força de trabalho é controlado por outro tipo de racionalidade. A forma em que a apropriação de saberes por parte do professor contribui para definir o próprio trabalho é, sem dúvida, variável historicamente.

A partir dos desafios do meu trabalho como formadora de professores que atuarão – ou já atuam – com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, tenho pesquisado, a partir do cotidiano escolar, os saberes docentes que são mobilizados nas salas de aula de alfabetização. De que forma estes saberes estão presentes na prática pedagógica.

Utilizando uma abordagem etnográfica, a pesquisa permitiu o acompanhamento do trabalho de duas professoras alfabetizadoras em suas salas de aula, durante cerca de um ano e meio, coletando dados por meio de observação participante e de entrevistas semi-estruturadas.

As referidas professoras participavam de dois processos de formação em serviço o que transformava o momento em um rico espaço de aprendizagem, ampliação ou aprofundamento de saberes envolvidos na prática docente. Um dos cursos do qual as professoras participavam era a graduação em Pedagogia oferecida pela Universidade Federal de Rondônia em um projeto especial cujas aulas ocorreram, de forma intensiva, em períodos de férias escolares. O outro era um programa de aperfeiçoamento profissional na área de alfabetização organizado em torno de grupos semanais de estudo que visava a articulação entre teoria e prática¹.

Para este artigo farei apenas um recorte nos dados coletados em uma das salas pesquisadas, direcionando o olhar para uma questão específica: a relação estabelecida pela professora com seus alunos, pois conforme propõe Rockwell (1986, p. 50): “O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo

em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses, reinterpreta, formula novas hipóteses”.

A partir dos registros realizados com base nas observações, bem como das conversas que ocorreram durante minha permanência na escola, e igualmente registradas, focarei o olhar nas atitudes da professora em relação às crianças e à condução do processo pedagógico procurando entender de que maneira são enfrentadas as situações conflituosas que ocorrem entre ela e os alunos ou entre as próprias crianças.

A partir das atitudes e das explicações dadas pelas professoras, é possível compreender a forma como ela entende seu papel junto àquele grupo de alunos e que está intimamente relacionada com a forma como ela “vê” as crianças, como as considera, que leitura faz de seus comportamentos, desempenhos e potencialidades. Enfim, que concepção de criança está por trás das atitudes da professora evidenciadas durante suas aulas? Que teorias influenciam estas concepções?

A ETNOGRAFIA E O ESTUDO DOS SABERES DOCENTES

A partir de estudos desenvolvidos por Ezpeleta e Rockwell (1986), Rockwell e Mercado (1986), Mercado (1991) e Maldonado (2002), a etnografia tem contribuído para o estudo da temática dos saberes docentes, desde uma perspectiva que toma como foco principal de análise a prática pedagógica que ocorre no cotidiano das escolas.

André (1992, p. 37) afirma que os estudos sobre a prática pedagógica dos professores, principalmente dos professores considerados bem sucedidos, têm demonstrado que existe um saber docente que é construído por eles a partir das situações concretas com as quais se deparam em seu trabalho. Para a autora, é necessário aproximar-se desse saber “explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade”, pois esta aproximação pode revelar questões importantes para a formação de professores.

Mercado (1991, p. 60), apoiada no conceito de apropriação, conforme explicitado por Heller (1987), aponta as dimensões presentes na constituição do trabalho do professor, indicando que o estudo deste trabalho precisa considerar estas dimensões sob o risco de não compreender o contexto em que ele ocorre.

A apropriação do trabalho do professor em sua dimensão cotidiana se concebe como um processo coletivo articulado a partir do indivíduo e atravessado por várias dimensões: a história social e seu professor; as relações que se dão entre os professores, com seus alunos e com os diversos sujeitos e setores sociais do local de trabalho.

Segundo Mercado (1991) é na prática docente cotidiana, a qual a heterogênea pela sua própria constituição histórica, que assumem concretamente os saberes apropriados pelos professores ao longo de sua formação.

O campo de estudo dos saberes docentes tem se revelado bastante fértil devido à importância que esta temática assume na compreensão do trabalho efetivamente realizado em sala de aula e na contribuição que estes estudos podem dar ao processo de formação de professores. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 31-32):

Parece banal dizer, mas um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir saber a outros. No entanto [...] essa banalidade se transforma em interrogação e em problema quando se trata de precisar a natureza das relações entre o(a)s professor(a)s de 1º. e 2º. graus e saberes, bem como a natureza dos saberes docentes.

Portanto, investigar os saberes na prática pedagógica dos professores contribui para um maior conhecimento sobre o trabalho docente e em decorrência disto, permite fornecer informações importantes aos processos de formação, principalmente de alfabetizadores que têm uma tarefa fundamental no início da escolarização das crianças brasileiras, essencialmente as mais pobres, que têm sido as principais vítimas do fracasso nesta etapa da escolarização.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA PRÁTICA ESCOLAR

Para este estudo, destacarei alguns fragmentos dos registros correspondentes às observações realizadas em uma escola pública estadual localizada na periferia do município de Rolim de Moura-RO, na sala da professora Marina² que trabalha com uma turma de Ciclo Básico de alfabetização, com 25 alunos. As observações foram feitas de outubro de 2001 a junho de 2003 e anotadas em caderno de campo. Imediatamente após a realização das observações, foram elaborados registros “ampliados” por meio dos quais foram documentados os detalhes que envolviam a situação observada.

A professora Mariana é paranaense e migrou para Rondônia em 1985. À época da pesquisa, tinha 42 anos, era casada e mãe de dois filhos adolescentes. Morava nas proximidades da escola, em casa própria.

Começou a trabalhar em educação no Paraná em uma classe de alfabetização, com 16 anos de idade, quando ainda cursava a 8ª. Série. Desde então tem trabalhado como professora de 1ª. a 4ª. séries, inclusive

tendo experiência em educação de jovens e adultos e classes de aceleração, embora em alguns períodos tenha interrompido a carreira por ter mudado para São Paulo, voltado para o Paraná e retomado a profissão após ter migrado para Rondônia.

Sua formação inicial ao Magistério deu-se por meio do curso de Educação à distância denominado Logos II (ainda no Paraná). Sempre desejou cursar Pedagogia, tendo prestado dois vestibulares antes de ingressar no curso superior que frequentou.

Por ocasião do início da coleta de dados (2001) a professora lecionava para uma 1ª. série que continuou sob sua regência no ano seguinte uma vez que na escola onde atua, funciona o sistema de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA)³. Em 2003 a professora assumiu nova turma de 1ª. série (1ª. etapa do Ciclo Básico).

Ao entrar pela primeira vez na sala da professora, chamou-me atenção a forma como a mesma conduzia sua sala. Inicialmente pareceu-me que ela tinha dificuldade em organizar as crianças para aquilo que desejava fazer, permitindo que falassem quando ela lia ou tentava encaminhar alguma atividade, deixando a tarefa proposta para fazer outras que despertavam mais atenção. Um exemplo disso ocorreu quando a professora passava no quadro uma lista de nomes e sobrenomes dos alunos para que copiassem observando o uso das letras maiúsculas no alfabeto manuscrito, uma vez que, no processo de alfabetização utilizam a letra de fôrma.

Vai passando nomes no quadro, um a um e pede às crianças que olhem o traçado e a letra inicial maiúscula. Uma criança localiza no armário da professora um conjunto de textos xerocados dentro de sacos plásticos e todos se interessam em ler, manusear o material por mais ou menos meia hora, depois recolheu e disse que assim que concluíssem a tarefa poderiam ler. (Registro de Campo, 30/10/01).

Porém, à medida que passei a conhecer melhor o trabalho da professora e o ambiente criado em sala de aula, percebi que este era um procedimento construído por ela. Ao perceber como a “imposição de regras” ocasionava a recusa dos alunos na realização das atividades propostas, procurava “ceder” para depois obter aquilo que queria. Atitude que revelava sua concepção de educação:

Ao conversar comigo, a professora explica: “Essas crianças precisam falar, ser autônomas, saber o que querem...” Apontou o armário no fundo da sala e disse “as crianças gostam de pegar livros, revistas e olhar. Se eu impedir estou

podando o crescimento deles.” (Registro de Campo, 30/10/01).

Nesta expressão podem-se entrever os desafios que a prática coloca. De um lado a possibilidade de permitir que as crianças escolham o que querem fazer e, de outro, a necessidade de dirigir o processo educativo. Conflito legítimo para uma educadora que respeita a infância e que atua em uma instituição cheia de limites que desrespeita os interesses dos alunos, obrigando-os a adaptarem-se a regras que não consideram as necessidades físicas e emocionais de crianças de 6-7 anos. Educação que torna atual a frase de Rousseau escrita há mais de 200 anos:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? (ROUSSEAU, 1762/1999, p. 68).

De acordo com Maldonado (2002), a apropriação dos saberes de que necessitam pra ensinar é feita pelos professores com a contribuição das relações estabelecidas com as crianças, com os materiais curriculares, com os colegas, com os pais dos alunos e com quaisquer outras instituições que lhes chegam sobre a docência. Para a autora, esta apropriação se fundamenta na reflexividade que a própria atividade de ensinar impõe aos professores e neste processo eles geram novos saberes e, as vezes, incorporam ou descartam propostas pedagógicas oriundas de diferentes épocas ou âmbitos sociais. Portanto, nesta perspectiva, os saberes docentes são considerados como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos”. (MALDONADO, 2002, p. 36).

É possível que a professora Marina esteja considerando em sua atuação, informações oriundas de suas leituras ou aulas recebidas durante a formação. mas com certeza, a inserção desta professora em uma escola de periferia urbana, com crianças que são desrespeitadas em seus direitos fundamentais como casa, comida e saúde, tenha contribuído para que ela construísse a relação que hoje tem com seus alunos.

Nos registros posteriores são freqüentes as situações em que a professora precisa lidar com o “não querer” das crianças e ela o faz sem imposições, de maneira que as crianças têm a impressão que é a vontade delas que prevalece quando, ao contrário, a professora é que consegue que elas realizem a atividade pedida ou acatem a solicitação feita:

Logo no início da aula, Lucia, que dividia a mesma cadeira com Andréia, emburrou quando a professora propôs que fosse para outro lugar (em frente à amiga). Como ela não concordou, Andréia é que foi. Lucia recusou-se a fazer a atividade e a professora insistiu, carinhosamente, sem impor; após algum tempo ela voltou a trabalhar (Registro de Campo, 31/10/01)

Após todos terem lido o texto a professora chama a atenção das crianças para outra atividade. Eles reclamam que querem terminar de pintar o desenho que acompanha o texto. Deu mais alguns minutos para que pintassem e depois propôs o trabalho em grupo (Registro de Campo, 12/03/02)

A sala estava organizada em duas filas de carteiras colocadas duas a duas e as crianças sentaram-se em seus lugares. A professora pediu que alguns trocassem de lugar para aproximar mais dela aqueles que estão precisando de mais ajuda. Um trio de meninas nas penúltimas carteiras não quis se separar e estavam com três cadeiras em duas carteiras. A professora aproximou mais uma carteira e pediu que trabalhassem sem muita conversa, senão separaria. (Registro de Campo, 13/03/02).

A partir dos exemplos acima é possível considerar se esta forma de lidar com as atitudes das crianças, evitando impor sua autoridade e vontade, significa um olhar positivo em relação às crianças uma vez que a professora não encara as atitudes das meninas como uma afronta às suas ordens, e sim como a manifestação da condição infantil. Sejam estas atitudes da professora manifestações de uma concepção de criança “naturalmente boa”? Ou, como afirmou Rousseau, “estabelecemos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração do homem”. (ROUSSEAU, 1792/199, p. 90).

O pensamento pedagógico de Rousseau precisa ser entendido de acordo com dois modelos: um em que estão presentes as noções de educação negativa e indireta em que o educador assume um papel particular que é o modelo expresso no Emílio. E outro o modelo do Contrato Social, que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado.

O Emílio foi publicado em 1792, um mês ou dois depois do Contrato Social e Rousseau explica em seu livro Confissões que ambos foram escritos ao mesmo tempo. Embora o Emílio tenha sido escrito como o avesso simétrico da obra política pelas suas teses individualistas e anti-

sociais, na opinião de Cambi (1999) ambos estão profundamente relacionados, pois o Emilio surge como alternativa e/ou complemento da reforma ética e política da sociedade.

É na sociedade que Rousseau reconhece a possibilidade de cura para os problemas existentes, desde que a mesma se reorganize de acordo com o que foi exposto no Contrato Social, permitindo a construção de um homem novo, natural e equilibrado do qual Emilio é o modelo.

Para isso é necessário realizar uma ‘revolução copernicana’ na educação colocando no centro a própria criança, uma vez que “não se reconhece a infância; no caminho das falsas idéias que se tem, quanto mais se anda, mais se fica perdido”. (ROUSSEAU, 1792/1999, p. 4).

No Emílio, Rousseau descreve sua proposta de educação que se caracteriza por seguir o crescimento e a formação da criança desde o nascimento até o casamento. Para exemplificar seu tratado “Da Educação”, Rousseau cria um aluno imaginário. Sendo nobre e órfão, Emilio será criado no campo sob a orientação de um preceptor-amigo, que se manterá fiel à regra de “seguir a via que a natureza nos traça”.

Na introdução ao Livro I do Emilio, Rousseau apresenta a importância da educação: “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grande nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas” (ROUSSEAU, 1792/1999, p. 8). E esclarece que o objetivo da educação deve ser a formação do homem de acordo com o chamado da natureza: a vida humana: “Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que o homem deve ser, ele será capaz de ser [...]”. (p. 14).

No Livro II podemos encontrar uma imagem de criança com uma moralidade natural, pois de acordo com Rousseau, não existe perversidade original no coração do homem. Nesse livro Rousseau posiciona-se contra qualquer tipo de instrução precoce (línguas estrangeiras, a história ou as fábulas). Propõe que o preceptor dê oportunidade para que o seu aluno crie, experiente, exerça sua potência sobre as mais variadas situações “arranjadas” pelo mestre em função daquilo que ele deseja que a criança aprenda.

Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a que conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não está à vossa mercê? Não dispondes, com relação a ela, de tudo o que a cerca? Não podeis agir sobre ela como quereis? Seus

trabalhos, suas brincadeiras, seus prazeres, seus sofrimentos, não está tudo em vossas mãos sem que ela saiba? Sem duvida ela só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça. Ela não deve abrir a boca sem que saibas o que vai dizer. (ROUSSEAU, 1792/1999, p. 133).

Outra recomendação de Rousseau para a educação do Emílio é a necessidade de considerar o prazer do aprendiz em aprender, adequando os conteúdos a serem ensinados às capacidades e interesses do aprendiz, conforme exemplifica com a aprendizagem da leitura: “Uma criança não tem muita curiosidade de aperfeiçoar o instrumento com o qual a torturam, mas fazei com que esse instrumento sirva aos seus prazeres e logo se aplicará a ele apesar de vós”. (p. 127).

Desta forma Emílio estaria crescendo lentamente, mas aprendendo bem os conhecimentos que lhe são úteis, pois somente lhe seria ensinado o que sua maturidade psicológica permitisse realmente assimilar. Neste sentido, um dos papéis do preceptor é retardar os aprendizados que não seriam assimiláveis evitando que a antecipação impeça que Emílio viva o mais longamente possível a infância como idade da alegria e da liberdade.

Um outro episódio ocorrido na sala da professora Marina é digno de nota por exemplificar a forma como a professora lida com os diferentes “desejos” que envolvem as crianças com as quais trabalha, revelando sua preocupação em respeitar os interesses infantis. Apresentarei vários fragmentos do registro de uma mesma aula, procurando evidenciar os detalhes da situação a ser analisada:

Na fila de entrada à sala de aula Danilo aproximou-se da professora e mostrou uma máquina fotográfica velha dizendo: “olha o que eu tenho. Vô tirá foto”. A professora perguntou onde ele conseguiu. Ele disse que havia achado [...].

A professora lê um conto de fadas para os alunos e Danilo tenta abrir sua máquina fotográfica. Continuou tentando até conseguir e então me mostra que estão faltando pilhas [...].

Danilo continuou brincando com sua máquina fotográfica e a professora pediu que ele guardasse se não teria que recolhê-la. Ele guarda por alguns minutos e em seguida volta a brincar com ela [...].

Durante o recreio Danilo entra na sala de professores com sua máquina pendurada ao pescoço. A professora lhe diz: “Aproveita e tira bastante foto, tá?” Ele sai sorrindo e ela comenta comigo: “Eu pensei em recolher a máquina dele, pois ele ficou brincando o tempo todo. Mas este brinquedo

estava sendo tão importante para ele! Ele tá tão apegado que não tive coragem! (Registro de campo, 27/08/2002).

Seria interessante pensar o que teria ocorrido se a professora tivesse recolhido o brinquedo da mão de Danilo. Com certeza ele teria chorado a aula toda e não teria produzido nada, uma vez que é um menino que apresenta um comportamento difícil, implicando constantemente com os colegas, havia chegado há pouco tempo na escola e ainda não sabia ler. Agindo da forma descrita, a professora aproximou-se do aluno, e sua atitude contribuiu para o surgimento de um vínculo afetivo favorecido pelo respeito demonstrado por ela ao não usar sua autoridade coercitiva sobre ele. E, mesmo distraído-se, Danilo acabou realizando algumas atividades naquele dia.

A sensibilidade da professora em perceber o valor daquele brinquedo na mão de um menino extremamente pobre, remete-nos às palavras de Rousseau: “Conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisas para uma criança. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (1792/1999, p. 86).

Para Charlot (1986), a pedagogia nova, inspirada em Rousseau,

[...] se funda numa interpretação positiva da natureza humana que a conduz a ter mais confiança na criança do que não o tinha a pedagogia tradicional. Não é, por isso, uma pedagogia da antinatureza e da disciplina, mas uma pedagogia da natureza e da espontaneidade. Concede, portanto, uma importância essencial a tudo o que é expressão livre da criança: texto livre, desenho livre, jogo livre, etc. reconhece o valor de seus interesses “naturais”, que procura conhecer melhor. Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil”. (p. 118).

Singer (1997), faz uma análise dos fundamentos teóricos que embasaram as propostas de educação democrática apontando a experiência da Escola Yásnaia-Poliana criada por Tolstoi, a partir das idéias rousseauianas e a Escola de Summerhill, criada por Neil, também inspirado na proposta de Rousseau, embora tenha utilizado o conhecimento de outros teóricos nas experiências educacionais que desenvolveu. Mas o que ambas têm em comum é a radicalidade de suas propostas em relação à liberdade permitida aos alunos para escolher o que querem aprender.

Para as escolas convencionais a inspiração rousseauiana manifestou-se de forma mais presente nas abordagens da pedagogia nova conforme análise de Charlot (1986). Talvez este seja o caminho que

melhor explique a presença nos currículos de formação de professores, da concepção positiva da criança: “A pedagogia nova dá uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança e insiste no desenvolvimento da criança, no fato de que a criança está em via de tornar-se, por caminhos próprios, o que deve ser”. (CHARLOT, 1986, p. 121). É como se toda a proposta de respeito às crianças se mantivesse em nossas escolas, no imaginário dos professores, uma vez que a materialização do ideal de liberdade está impossibilitada de ocorrer nas condições dadas pela realidade em que a escola está inserida. E, no exemplo da professora Marina, encontrou uma forma de manifestar-se na prática, mesmo dentro de uma escola anti-democrática, por meio da criação de um “certo espaço” de liberdade aos alunos.

De acordo com as observações realizadas é possível perceber que ao adotar uma postura que evita o confronto pela não imposição de sua vontade sobre os alunos, a professora consegue criar um ambiente que permite o trabalho cooperativo entre ela e as crianças o que garante a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, conforme revelam os resultados obtidos: a professora aprovou 99% de seus alunos ao final do ciclo em 2002.

Outra decorrência importantíssima do olhar positivo da professora sobre os alunos, é a atitude de investir o tempo todo naqueles que apresentam maiores dificuldades demonstrando acreditar que todos são capazes de aprender. Este procedimento contribuiu para que nenhuma criança seja excluída do processo ou abandonada à própria sorte porque a professora está sempre ajudando, ou propondo uma atividade que ela possa realizar.

Por outro lado, esta valorização da relação, educador-educando como centro do processo pode levar à desvalorização do saber que o professor deve garantir que os alunos aprendam. Como enfatiza Tardif (2002, p. 45):

O saber dos professores passa, então para o segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando, podendo chegar até a confundir-se com um saber-fazer, um ‘saber lidar’ e um saber-estar com as crianças.

No caso específico da classe da professora Marina este pode ter sido um dos fatores responsáveis pelo nível de produção escrita das crianças ao final do ciclo: apesar de todos estarem alfabetizados, os textos ainda estavam aquém das necessidades de uma terceira série, conforme avaliação da própria professora.

Esta ênfase na relação poderia explicar também a atitude constante da professora de evitar o confronto com os “interesses” dos alunos. Pode-se questionar se evitar o confronto é sempre o caminho mais adequado. Como as crianças aprenderão a defender as suas idéias, a compreender as regras que regem a convivência no grupo se estas regras não forem explicitadas, discutidas, construídas e até mesmo confrontadas com os nossos interesses e vontades? A ausência de conflito significa realmente um crescimento em relação à autonomia dos alunos?

Como a postura da professora não é a prática adotada pela escola, enquanto instituição, é possível refletirmos sobre isso a partir da situação destacada a seguir:

A diretora interrompeu a aula para dar um aviso às crianças que vêm de bicicleta para a escola. Solicitou que trouxessem cadeado, pois a escola não se responsabilizaria caso alguma bicicleta fosse roubada. Lucas interrompeu-a várias vezes falando ao mesmo tempo em que ela, tentando perguntar alguma coisa. A diretora, com voz firme, disse que enquanto alguém está falando os outros devem ouvir e depois ela daria a palavra a ele. Ele perguntou novamente no meio de sua fala e ela de maneira dura disse que se ele continuasse agindo daquela maneira teria que ter uma conversa em separado com ele. Ele deveria ter mais educação. Assim teve que proceder umas três vezes sem deixar que ele a interrompesse novamente; disse que daria a palavra a ele depois. Quando terminou indagou o que ele queria dizer; ele perguntou se ela ia falar com os outros alunos da escola. Ela disse que já havia passado em quase todas as salas. Ele com uma de suas expressões habituais disse: “É doida, é?” Ao que ela respondeu: “Eu não dou doida! E você precisa melhorar o comportamento!”

Após a saída da diretora a professora aproximou-se de Lucas e foi explicar que ele não deveria comportar-se daquela maneira. Que nós devemos saber ouvir quando alguém está falando e levantar a mão para falar. Lucas manteve o olhar baixo e não disse nada, ouvindo a professora em silêncio. Ela falou isto somente para ele e eu pude ouvir por que estava sentada em uma carteira próxima à ele. (Registro de campo, 14/03/2002)

Coerente com sua atitude de respeito às crianças, a professora não repreendeu Lucas diante dos demais alunos, optando por orientá-lo individualmente. No entanto, esta poderia ter sido uma boa oportunidade para que a situação fosse discutida, uma vez que a sala toda ouviu o ocorrido. Se a professora assumisse o fato como algo a ser pensado, explicitado no e com o grupo, poderia ajudar as crianças a assumirem

autonomamente uma atitude de respeito sem privá-las do direito de perguntar, pois este pode ser o comportamento assumido em decorrência do medo da autoridade.

E como a professora reage às questões levantadas pelas crianças em relação à sexualidade? Durante o período de observação foi possível registrar duas situações em que esta temática veio à tona:

Após o recreio propõe que as crianças escrevam uma lista de coisas que são usadas aos pares. [...] e vão buscando no próprio corpo as partes que temos aos pares. Chegam ao nariz e a professora explica que o nariz é um só, as narinas é que são duas. Continuam até as nádegas e um aluno pergunta como são chamados os “ovos” do homem. Kevin responde que são os testículos. E os dois escrevem em suas listas. A professora comenta comigo: “É isto que eu gosto! Eles vão aprendendo naturalmente”. [...]

A professora pacientemente procura continuar conversando com eles. “o que vocês gostariam de saber sobre a história de vida desta mãe que vem aqui?” Lucas, com uma expressão de riso no rosto, responde: “Eu queria saber como a gente nasce”. E olha para os lados, esperando a reação dos colegas. As crianças continuam conversando entre si e não manifestam grandes reações. A professora então vem em direção ao aluno e diz pra ele: “A professora vai preparar uma aula sobre o assunto e vou explicar direitinho para vocês como nós nascemos”. E já mais próxima diz à ele: “mas você pode pedir também para sua mãe te explicar o que você quer saber”. E ele responde: “Minha mãe não explica nada professora!” A professora volta para frente da sala e tenta chamar a atenção das crianças sobre o tema a ser discutido. Kevin a interrompe e diz: “Não pode pedir essas coisas pra mãe, não é professora? É feio!” Referindo-se à pergunta de Lucas. A professora diz que eles estão fugindo do assunto e pergunta se eles não querem perguntar nada para a mãe sobre a história dela, onde ela nasceu, de onde ela veio, por exemplo, se ela brincava quando era criança e do que, etc. (Registro de campo, 13/03/2002).

Conforme evidenciam as situações acima, a professora trata esta temática com a mesma naturalidade das demais. Não posso afirmar se a aula prometida foi dada, porém é interessante constatar que a professora não reprimiu a curiosidade do aluno, mesmo tratando-se de uma provocação para que ela mudasse o rumo da aula. Por outro lado as afirmações dos alunos demonstram que as mães continuam não informando as crianças sobre suas curiosidades. As vezes recusando-se a

falar no assunto como revelou Lucas, ou reprimindo as perguntas das crianças por meio da associação da sexualidade a algo feio e pecaminoso e que, portanto, não deve ser “falado”.

Neste caso a intervenção da educadora torna-se necessária, pois conforme alerta Millot (1987, p. 46): “A educação sexual deveria ter um valor preventivo quanto às neuroses e preservar o bom funcionamento intelectual da criança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A heterogeneidade dos saberes docentes é resultado da progressiva apropriação e utilização de práticas ao longo da vida de cada professor, apropriação que ocorre em diferentes contextos culturais e sociais que também estão em processo de transformação. Por isso, Maldonado (2002, p. 19) afirma que a construção dos saberes docentes é parte de um processo histórico:

Em minha visão, as decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes e a construção destes não implica só processos cognitivos ou ações individuais, mas fazem parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nesta história os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo, os professores também elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas.

Para Maldonado (2002, p. 23) o caráter coletivo de saberes docentes remete ao caráter histórico e, portanto, dialógico dos mesmos. “Isto é, esses saberes são compartilhados não só em termos do presente, havendo também neles marcas de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor. Pois conforme esclarece Heller (1987, p. 317-318): “há que se perceber que segundo a época e as classes sociais não só mudam os conteúdos de tais conhecimentos, senão também sua extensão”.

Considerando as contribuições de Heller (1987) e de Bakhtin (1997b), Maldonado (2002, p.37) analisa as manifestações dos professores sobre o ensino como “uma construção histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana”.

Por isso na prática docente, muitas vezes coexistem diferentes propostas pedagógicas que foram veiculadas em momentos diferentes da

história da educação. Propostas estas, apropriadas de forma distinta pelos professores, dependendo da história pessoal que estes profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação.

Para Mercado (1991), a complexidade do trabalho de ensinar vai muito além das prescrições pedagógicas e também das normas administrativas que tentam orientar as práticas e controlá-las, pois prescrições e normas são capazes de prever as dificuldades e as soluções específicas que estão envolvidas no trabalho diário de ensinar.

Por outro lado, o contexto institucional, com suas demandas, suas expectativas e atribuições sobre o trabalho docente e suas condições materiais concretas, também influencia o processo de apropriação e construção de saberes na prática pedagógica.

Em decorrência disso, enfatiza-se a necessidade de redimensionar os processos formativos, considerando os saberes docentes que são construídos e utilizados pelos professores na atuação profissional. Esta necessidade traz para a pesquisa o desafio de identificar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por professores de diferentes níveis de escolaridade, buscando compreender o processo de apropriação realizado pelos docentes no cotidiano do trabalho nas escolas e nas salas de aula.

A professora Marina utiliza em sua ação cotidiana recursos e saberes que consegue mobilizar para dar conta da tarefa que é alfabetizar uma turma de 25 alunos em diferentes momentos do processo. A incorporação em sua prática das informações obtidas por meio da formação mistura-se com as aprendizagens oriundas das experiências vividas, constituindo saberes que lhe permitem lidar com o inusitado, com o não previsível e também com o planejamento de intervenções mais sistemáticas.

Considerando que a construção de saberes não ocorre apenas nos cursos de formação, mas grande parte se dá no momento em que os professores precisam colocar em ação o que aprenderam, é imprescindível que as primeiras experiências da docência se dêem por meio de práticas compartilhadas com parceiros mais experientes, fundamentadas em estudos teóricos e seguidas pela reflexão sobre problemas e situações reais oriundas da experiência concreta.

Tomar consciência das influências destas distintas instâncias em sua atuação profissional é fundamental para que as professoras possam assumir de forma crítica sua prática. Para isso os processos de formação são ferramentas importantes quando garantem a construção de um espaço de diálogo em que as vozes e as práticas dos sujeitos envolvidos possam

ser analisadas, com a contribuição da teoria, permitindo uma compreensão mais aprofundada de seu fazer pedagógico e do processo educacional.

Notas

ⁱ Programa de formação de professores Alfabetizadores – PROFA.

ⁱⁱ Nome fictício.

ⁱⁱⁱ De acordo com a instrução normativa nº 003/2001/RO em seu Art. 1º “O Ciclo Básico de aprendizagem se constitui numa estratégia pedagógica e organizacional, oportunizando maior tempo ao aluno para o domínio de processos de leitura, escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, dando continuidade ao processo educativo, num bloco único, totalizando 02 (dois anos) letivos, aglutinando os objetivos e atividades da 1ª e 2ª séries do ensino Fundamental Regular não havendo retenção do aluno até o final do ciclo” (RO, 2001).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar., 1992.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 2000. 128 p.

BAKHTIN, M. A idéia em Dostoievski. In: _____ **Problemas da poética de Dostoievski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b. p. 77-180.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. (Tradução de Álvaro Lorencini). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B. **A Mistificação pedagógica**. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

MALDONADO, R. M. **Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia e aprendizaje**, Mexico, n. 55, p. 59-72, 1991.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y La formación de maestros. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1986. p. 63-75.

RONDÔNIA. Instrução Normativa 003 de 17 de setembro de 2001. **Fixa as normas para a operacionalização do Projeto Caminhar C.B.A.** Porto Velho, 2001.

Recebido em outubro de 2005.

Aprovado em junho de 2006.