

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O CICLO BÁSICO NAS CONCEPÇÕES**  
**DE PROFESSORES POTIGUARES**

**MARIA PIA GOMES BEZERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação

CAMPINAS – SP - 2001



**MARIA PIA GOMES BEZERRA**

**O CICLO BÁSICO NAS CONCEPÇÕES  
DE PROFESSORES POTIGUARES – RN**

CAMPINAS – SP - 2001



**MARIA PIA GOMES BEZERRA**

**O CICLO BÁSICO NAS CONCEPÇÕES  
DE PROFESSORES POTIGUARES – RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Orly Zucatto Mantovani de  
Assis

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra, Maria do Rosário de Fátima de  
Carvalho

CAMPINAS – SP - 2001



**MARIA PIA GOMES BEZERRA**

**O CICLO BÁSICO NAS CONCEPÇÕES  
DE PROFESSORES POTIGUARES – RN**

Dissertação examinada e aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Campinas – SP, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Comissão Julgadora – Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosely Palermo Brenelli  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lia Leme Zaia  
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis - Orientadora  
Universidade Estadual de Campinas

CAMPINAS – SP – 2001





## DEDICATÓRIA

*A meus filhos,*

*Bianca e Maria Cláudia, que do céu me dão luz e me ensinam a conviver com a saudade, a sorrir e ser feliz, mesmo com suas ausências prematuras;*

*Uazir, que mesmo distante, me ensina a transpor o oceano e o sentir bem perto, com seu jeito disciplinado de ser;*

*Uaska, que com seriedade e responsabilidade me dá lições sobre a vida;*

*Úrsula, que com a força e o brilho das suas idéias me ensina a ser mais Eu.*

*Vivo a vida como uma caminhada constante, dirigida para o horizonte da dignidade, lutando contra todas as barreiras. Quero sempre continuar buscando a vida além do saber, com a energia do meu pensamento, procurando na força de vontade não esmorecer. Pelo menos a força do coração já alcancei: “O AMOR QUE SINTO POR VOCÊS”.*



## AGRADECIMENTOS

Idéias surgem, motivadas por alguma necessidade dentro de nós, quando elas são ousadas, difíceis ou confusas, necessário se faz termos alguém do nosso lado que possa dividir conosco esse momento e participar dos nossos propósitos, estimulando-nos, encorajando-nos ou esclarecendo as dúvidas com seus conhecimentos.

Manifestar gratidão é um ato de extrema grandeza e enorme senso de justiça, que deve ser expresso em todos os momentos que se fizerem necessários. Este trabalho me oferece a oportunidade prazerosa de me sentir penhorada e poder expressar os meus agradecimentos:

A **Orly Zucatto**, minha orientadora, pelos conhecimentos transmitidos quando aluna do curso e orientações inteligentes neste trabalho e, principalmente, pelo carinho e confiança que me ofereceu ao longo desses tantos e tantos anos;

A **Rosário Carvalho**, minha coorientadora, pelas idéias brilhantes, pelos seus ensinamentos, pela dedicação e, mais ainda, agradeço pela força, pela mão estendida, pelo carinho e respeito que me tem como colega de trabalho;

A **Lia Zaia**, pelas opiniões sábias me fazendo compreender, de forma primorosa, que podemos sempre recomeçar, pelo apoio que me deu ao longo de tantos anos, por acreditar na minha força de vontade, por me ajudar em momentos difíceis como este, por me impulsionar e me colher com carinho;



A **Neide Varela**, pelo estímulo, pelas palavras e gestos magníficos, pela paciência de me ouvir, pelas orientações, principalmente no projeto que deu origem a este trabalho, por ser maravilhosa;

A **Sandra Borba** que, quando chefe do Departamento de Educação, me deu apoio e incentivo, entendendo as minhas ausências no DEPED provocadas pelas viagens ao interior do Estado, possibilitando a execução deste trabalho. Pelos gestos de humanidade que você distribuiu a todos os colegas;

A **Andréa Gabriel e Maria Joana D'arc**, pelo companheirismo, pela correção do caráter de cada uma quando, nos municípios onde trabalhamos, tivemos de superar situações tão difíceis que “até Deus duvida”;

Sem pessoas especiais como vocês, superar o desânimo e prosseguir na caminhada é muito mais difícil. OBRIGADA!

Por fim, agradeço a Deus, por nele acreditar sempre, pela dádiva da minha existência, por supervisionar os meus passos e por este momento.



## RESUMO

O momento atual da Educação Brasileira concretiza-se pela implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os municípios desenvolvendo ações necessárias a esta implementação, premidas pelas exigências emanadas da própria lei. O presente estudo emerge de um projeto de assessoramento pedagógico desenvolvido em três municípios do Rio Grande do Norte há dois anos – o Projeto CIBAVE cujo objetivo geral é intermediar a implantação do Ciclo Básico junto a seus executores (os professores). O referencial teórico para o assessoramento pedagógico citado foi o construtivismo. A partir da delimitação do objeto recorreu-se à teoria das Representações Sociais para dar suporte à busca das concepções, percepções e posturas dos sujeitos em relação ao objeto em estudo. Recorreu-se também ao referencial da análise de conteúdo para viabilizar as interpretações dos dados coletados. A metodologia da pesquisa constou de duas etapas, sendo a primeira de entrevistas com 33 professores selecionados intencionalmente. Após análises destas entrevistas constatou-se a necessidade de nova abordagem ao sujeito, a segunda etapa da pesquisa, desta vez feita com novo questionamento e observação do pesquisador sobre a prática pedagógica nas salas de aula dos professores/sujeitos. Interpretadas a luz da teoria pertinente os resultados demonstram que o ciclo básico está sendo ancorado ao sistema de conhecimento pré-existente, o qual é identificado com a junção de 1ª e 2ª série. Ao mesmo tempo, o sistema seriado está sendo objetivado e, pelo estranhamento que causa, provoca nos professores uma instabilidade de que antes sabiam o que faziam e agora “não sabem mais de nada”.





## ABSTRACT

Brazilian Education's present moment realizes itself through the implantation of the new law of Directives and Bases (Law # 9394/96) and through the National Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs). The boroughs are developing necessary actions to this implementations, forced by these law demandings. The present study emerges from a Pedagogic Consulting Project, developed in three boroughs in Rio Grande do Norte two years ago – the project CIBAVEm, whose general objective is to mediate Basic Education Level's stablishment, together with its executors (the teachers). The theoretical reference to this Pedagogical Consulting was the ConstructivismBased on the object's delimitations, it had the help of the Social Representations Theory to give support to the search of conceptions, perceptions and postures of the subjects in relation to the subject of study. There was also the of the contents analysis references to make it possible to interpret the collected data. The methodology of this research had two stages; the first one consisted of interviews with 33 teachers, intentionally selected. After these interviews were analyzed, it emerger the need of another approach to the subject. The second stage, with another questioning and observation by the researcher, about the subject/techer's Pedagogical practice inside the classroom. Interpreted through the pertinent theory, the results show that the basic cycle is being linked to the pre-existing knowledge system, which is identified in the first and second grades' junctiow. Meanwhile, the serial system is being aimed, and, by the oddness it causes, it seems teachers feel they knew before what to do and now they “don't know anything anymore”.



# SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO ..... 1

CAPÍTULO 2:

SITUANDO O CIBAVE NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL ..... 3

2.1. O Ciclo Básico no Contexto da Lei 9394/96 e dos PCNs ..... 3

2.2. Origens do Presente Estudo ..... 8

2.2.1. Identificação do Projeto CIBAVE ..... 9

2.2.2. Pressupostos Técnicos do Projeto CIBAVE ..... 10

2.2.3. Objetivos Gerais do CIBAVE ..... 38

2.2.4. Mecanismos da Ação do Projeto CIBAVE ..... 42

2.3. A Problemática e o Problema do Estudo ..... 47

CAPÍTULO 3:

SITUANDO A PESQUISA COMO UM ESTUDO PSICOSSOCIAL ..... 50

3.1. Origem e Trajetória da Teoria das Representações Sociais ..... 50

3.2. O Conceito de Representação Social ..... 51

3.3. As Funções das Representações Sociais ..... 52

3.4. Paradigmas Genéticos Frente a Frente: O psicogenético e o psicossocial ..... 54

3.4.1. As Funções Invariantes, segundo Piaget ..... 54



3.4.2. Os Mecanismos de Objetivação e Ancoragem, segundo Moscovici .....	55
3.4.3. Comparações entre as duas abordagens .....	57
3.5. Desdobramentos Contemporâneos da Teoria .....	60
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA .....	64
4.1. Caracterização dos Sujeitos em Relação ao Objeto de Estudo .....	64
4.2. Procedimentos de Coleta dos Dados .....	65
4.3. Estratégias de Análise dos Dados .....	67
4.4. Análise de Conteúdo .....	68
CAPÍTULO 5: RESULTADOS .....	71
5.1. “Ciclo Básico é...” .....	72
5.2. Refletindo sobre a Prática Pedagógica .....	74
5.3. Aprofundando a reflexão sobre a Prática Pedagógica .....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
7. BIBLIOGRAFIA .....	84
8. ANEXOS .....	97
8.1 A Os objetivos gerais para o ensino fundamental	
8.2 B Ficha de Avaliação da Criança	
8.3 C Respostas à questão: O que você entende por ciclo básico?	



8.4 D Respostas à questão: Em que você fundamenta sua prática pedagógica?

8.5 E Respostas à questão: Como está hoje a sua prática pedagógica?

8.6 F Observações.





## CAPÍTULO 1:

### INTRODUÇÃO

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em implantação no Brasil vêm provocando profundas mudanças nas práticas e concepções dos atores sociais envolvidos.

Ao concretizar as diretrizes emanadas daqueles documentos normativos, os atores sociais elaboram sínteses possíveis e provisórias do produto cristalizado em discursos circulantes, veiculados pelos meios de comunicação e por agentes do universo reificado. Um destes veículos de comunicação em três municípios do Rio Grande do Norte foi o projeto CIBAVE<sup>1</sup> de assessoramento pedagógico à implantação do ciclo básico naqueles municípios.

O presente estudo nasceu durante a execução desse projeto com o objetivo de responder à questão: “Quais as representações que os professores fazem do ciclo básico?”. Pretendeu-se também investigar as mudanças destas representações para a prática pedagógica dos professores/sujeitos da pesquisa.

Para atuar no seu cotidiano pedagógico, os professores têm que decodificar os objetos (o ciclo básico, neste estudo) a partir dos seus referentes. Estes referentes segundo Abric (1998), funcionam como um filtro interpretativo a partir do qual as mensagens são convertidas em atitudes, pelos sujeitos. Recorremos, portanto, à Teoria das Representações Sociais para constituir nosso objeto de estudo, pois sendo as representações sociais *uma*

---

<sup>1</sup>CIBAVE – Ciclo Básico – Acompanhando e Vivendo uma Experiência. Projeto de Extensão. Dep. de Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

*forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (Jodelet, 1989, p. 4 – versão traduzida para português, ed. eletrônico), faz-se necessário levar em conta todas as formas de percepção do grupo social em estudo.

Na presente pesquisa, baseada nos pressupostos, ora mencionados, nosso objetivo foi contribuir com a discussão sobre as formas como o ciclo básico vem sendo apropriado por aqueles que o vivenciam.

## **CAPÍTULO 2:**

### **SITUANDO O ‘CIBAVE’ NO ATUAL**

### **CONTEXTO EDUCACIONAL**

#### **2.1. O CICLO BÁSICO NO CONTEXTO DA LEI 9394/96 E DOS PCNS**

Toda a sociedade vive uma época nunca vista de mudanças, as mais rápidas e variadas; a globalização enquanto aproxima as culturas aumenta a exclusão pelo domínio dos mais ricos sobre os mais pobres, pois, ao promover a ‘miniaturização’ do mundo (como diz Ianni, 1996), não proporciona equitativamente o acesso aos bens e serviços ‘top de linha’. Neste contexto, a Educação figura como uma das áreas privilegiadas para a promoção do conhecimento e do domínio de tecnologias necessárias à simples convivência neste novo mundo. Para as classes populares (Soares, 1989), a ideologia da função ‘messiânica’ da escola ainda é vigente, por ser a educação a única fonte de acesso aos bens e serviços historicamente negados a estes cidadãos. Apesar desta demanda global e da circulação do discurso forjado nos anos setenta (com base na Teoria de Capital Humano), a exclusão permanece nas nossas escolas, pela repetência legitimada e pela alta evasão, mesmo depois de várias mudanças e investimentos que o mundo vem fazendo em relação à Educação, desde os anos 70. Mas, no Brasil essas reformas se refletiram na vida escolar sem modificar as amarras históricas.

*Não são os tempos que prendem, mas as pessoas e seu entendimento de mundo, as leis e as interpretações, mas é preciso parar de deslocar o problema e assumir a coragem para investigar possibilidades que apontem outras formas de trabalhos escolares que dêem conta desse contexto. (Rita Elizabeth Silva – UFMG – Texto digitado).*

As mudanças que ocorrem na educação brasileira, a prática educativa das transformações, chegam sempre ao sistema educacional de cima para baixo, através de leis e decretos, inspiradas em modelos importados de outras realidades. Porém a implantação dos ciclos básicos em substituição ao sistema seriado, além de oportuna, diferentemente de outros, fundamentou-se em dados de pesquisas perfeitamente adequadas à realidade brasileira ou nela gerados, tendo como base teórica comum os estudos sócio culturais e a epistemologia genética. Mas, as defasagens entre estes fundamentos teóricos e os currículos vigentes de formação docente, no Brasil, fazem com que as propostas de mudanças na educação sejam normalmente impulsionadas por forças muito localizadas de uma só realidade, racional, que podem não representar a verdade, até se transformarem em leis ou decretos. Foi assim em agosto de 1971 com a lei federal nº 5692, que definiu novas diretrizes para a educação brasileira, indicando como objetivo geral a formação necessária ao desenvolvimento e autorealização, a preparação para o trabalho e cidadania. O desenvolvimento urbano e a conseqüente demanda escolar impuseram uma expansão da oferta do ensino público, permanecendo o fracasso escolar, a reprovação e a evasão, mesmo após dez anos da reforma introduzida pela lei acima citada, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, assegurar aos brasileiros o direito à escolaridade, os baixos índices de sucesso eram alarmantes. Por exemplo, no Estado de São Paulo um terço dos alunos que ingressavam na primeira série, só chegavam ao final do primeiro grau após oito anos. Apesar dos esforços

de ‘abrir-se’ para as classes populares, a escola não havia se preparado o suficiente para receber sua clientela, e, incapacitada, anulava a cidadania dos alunos. A escola brasileira, na sua exuberância, praticava a discriminação das classes sociais mais pobres, particularmente nas escolas públicas, através de mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação.

Apesar de propor modificações e generalizações das bases curriculares, dando autonomia aos Estados para a formação de suas propostas, em 1980, a lei 5692/71 não estava mais servindo à realidade brasileira, sendo então propostas novas adaptações.

Em dezembro de 1996 houve um avanço fundamental relacionado ao objetivo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, como também na ampliação do dever do poder público para com a educação, oferecendo como destaque a possibilidade de terminalidade e de continuidade do aluno na escola. Juntamente com a nova lei, veio a proposta pedagógica de mudança do sistema, de Seriado para a experiência do ciclo básico<sup>2</sup>, que se constitui um ponto de partida para a reorganização da Educação Brasileira na sua base. É o elo entre os níveis de escolaridade que vai tornar dinâmica a prática do ciclo básico no ensino fundamental. Ampliaram-se, com os atuais objetivos, os dispositivos desenvolvimentais e de aprendizagem do aluno, a importância da capacidade de pensar, os valores sociais, morais, e a interação baseada na reciprocidade das relações, aproximando-se da democratização do ensino. A proposta de implantação do ciclo básico, em substituição ao sistema seriado, não se constitui somente em um ponto de partida de uma tarefa ampla de

---

<sup>2</sup> Ciclos Básicos – correspondem aos dois primeiros anos da escola fundamental, ou seja, I Ciclo de Alfabetização, que corresponde às antigas 1ª e 2ª séries e II Ciclo de Sistematização, correspondendo às antigas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

reorganização gradativa da escola de primeiro grau. É, além disso, uma diretriz pedagógica que deve ser assumida por todos os que fazem a educação no Brasil.

A implantação dos ciclos básicos está também respaldada pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem de referência nacional para reestruturar o processo ensino-aprendizagem superando a fragmentação inerente ao modelo serial. Os PCNs propõem para o 1º ciclo a aquisição da leitura e da escrita, e o desenvolvimento da expressão oral e das demais formas da expressão; para o 2º Ciclo propõem a ampliação da visão de mundo, pela aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais das diversas áreas do currículo. No Rio Grande do Norte, o documento 'Regulamento do ciclo básico – SECD- RN<sup>3</sup> atribui a cada ciclo 400 dias de efetivo trabalho escolar.

A escolaridade e a organização do conhecimento escolar em ciclos visam superar as contradições que têm caracterizado a educação sistematizada entre objetivos, meios e pressupostos teórico-metodológicos, conteúdos e avaliação, assegurando a continuidade e removendo obstáculos ao processo ensino-aprendizagem. Em nível teórico, a consecução dos objetivos gerais do ensino fundamental, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a implantação dos ciclos de aprendizagem do ensino fundamental, requer a abordagem dos objetivos, conteúdos, estratégias de avaliação e orientações didáticas em consonância aos seus princípios e fundamentos construtivistas, além da organização estrutural. Os objetivos gerais para o ensino fundamental, de acordo com os PCNs (1990, p.107-108) estão no Anexo A desta Dissertação, para consulta imediata.

Para implantar o ciclo básico são tomadas medidas legais, administrativas e pedagógicas visando uma revisão da prática pedagógica e do Estatuto do Magistério. E para

oficializar e universalizar as condições de trabalho para os professores é preciso também um regimento escolar adequado à concepção de escola democrática. Constitui-se, assim, um novo espaço para a ação educativa, que intervém diretamente nas relações professor – aluno, e requer do sistema medidas que visam a intensividade da ação educativa, baseada em alguns pontos cruciais, como: *permanência na escola por mais horas, fornecimento de material didático e lanche (para alunos), bem como horas suplementares para professores, para discussões, aperfeiçoamentos e apoios a alunos.* (SEE – SP<sup>4</sup>, 1987).

A noção de ciclo básico, portanto, permeia ações concretas, palpáveis no espaço-tempo de alunos e professores em ação na Escola, mas as extrapola, indo em direção aos direitos sociais, objetivos da aprendizagem e da avaliação. Isso faz mudar o eixo da educação em direção ao aluno. Nesse entendimento, o tempo necessário (a idade e a formação dos educandos), passa a reger a organização dos conteúdos, do tempo e do espaço escolar, bem como as maneiras de organizar as interações aluno-professor. A ênfase se coloca, então, em alguns aspectos do processo pedagógico como: a) a natureza e o significado da aprendizagem; b) a definição da prática pedagógica.

A concepção de que o conhecimento se constrói pela mobilização de conhecimentos já adquiridos, encaminha para uma prática pedagógica onde o aluno é o agente da ação. O professor faz o papel de estimulador e desafiador da curiosidade da criança sobre o mundo que a rodeia.

A avaliação, na sistemática dos ciclos, deve ser traçada de modo a permitir ao professor e à escola verificarem se os objetivos eleitos foram alcançados pelos alunos, tornado-

---

<sup>3</sup> SECD é a sigla de “Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado do Rio Grande do Norte”.

<sup>4</sup> SEE-SP é a sigla de “Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”

se o aspecto mais importante do processo, à medida que professor e escola se associam em prol do aluno. Nessa postura professor e aluno dispõem de mais tempo para se conhecerem mutuamente e os objetivos acontecerem, superando obstáculos e transformando realidades. Esse modo de organização escolar possibilita o respeito ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, uma vez que se pauta na mediação assimétrica, recebida a partir dos desafios que lhes são propostos, da necessidade de superá-los e das interações sociais que estabelecem em seu meio.

## **2.2. ORIGENS DO PRESENTE ESTUDO**

Como prevê a legislação, pouco a pouco os municípios do Rio Grande do Norte estão implantando os ciclos no ensino fundamental, mas ainda são escassos os estudos sobre as suas repercussões. Se por um lado as autoridades em educação, bem como os poderes executivos municipais, têm sido ágeis na implantação do ciclo básico, ao mesmo tempo há um consenso pela necessidade de renovação da prática pedagógica, a exigir mudanças profundas na formação dos educadores e em todo o processo ensino-aprendizagem. Frente a este quadro surgiu a nossa proposta de trabalho pedagógico, cujo projeto nasceu das próprias idéias do “nosso dia a dia”, compartilhadas com aqueles que anseiam por uma educação de qualidade, em acordo com o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta necessidade de acompanhar a implantação dos ciclos é reforçada pelo relatório do Conselho Estadual de Educação do RN (1997, p. 2) quando afirma textualmente sobre o assunto:



*Considerando a complexidade da proposta apresentada, e o fato de esta experiência já se encontrar em fase de implantação, propõe-se a necessidade de a SECD manter um contínuo acompanhamento à experiência de forma a garantir o real cumprimento dos **objetivos** a que se propõe.*

### **2.2.1 Identificação do Projeto CIBAVE**

O “CICLO BÁSICO: Acompanhando e Vivendo uma Experiência” (CIBAVE) é um projeto que traz como proposta, e na dinâmica da sua execução, ações e reflexões sobre a prática, com o professor, cujo objetivo é promover reestruturações na forma de encarar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, na busca de obter mudanças na postura e no fazer pedagógico de cada professor que compõe o grupo de sujeitos da ação. Deste modo, esse trabalho pretende subsidiar a prática dos docentes dos municípios envolvidos, e tem se pautado na abordagem construtivista, de acordo com os PCNs. Parte das concepções dos professores e, a partir destas, busca mediar sua reestruturação através da reflexão e da ação. Ao propormos atividades com diferentes situações e textos com temas desconhecidos, provocamos desequilíbrios de ‘certezas’ de há muito organizadas, mobilizando à adaptação ao novo.

O Projeto CIBAVE, deste modo, é um programa de assistência técnica pedagógica continuada que atende professores de ensino fundamental, em particular aqueles que estão trabalhando com os dois primeiros ciclos de ensino. Iniciado há dois anos, esse projeto está sendo executado com auxílio de professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e das Secretarias Municipais de Educação dos municípios atingidos.

As ações desse projeto priorizam, por um lado, o envolvimento das Secretarias Municipais de Educação, para propiciar as condições necessárias ao trabalho dos professores do Município. Grupos de apoio técnico-pedagógico são formados em cada secretaria, através de cursos de extensão, de atualização e de oficinas pedagógicas. Ao mesmo tempo está sendo feito o acompanhamento da prática docente dos professores das turmas de 1º ciclo (fase A), através de orientação ao planejamento e à avaliação desenvolvimental das crianças desse nível de ensino.

## **2.2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROJETO CIBAVE**

### **2.2.2.a. O Conhecimento como Construção**

Em uma praia afastada de Natal, olhando distante para as ondas do mar, uma professora leiga falava comigo sobre os seus fazeres na sala de aula. À medida que eu ficava interessada nas suas palavras, ela foi focando seu olhar mais longe e suas palavras foram ficando cada vez mais pausadas... Fazia indagações sobre a aprendizagem das suas crianças; sobre o que era mesmo desenvolvimento; achava que não deveria avaliar só o que ensinava porque... dizia que viu mesmo que, para as crianças, brincar é a coisa melhor do mundo... questionava alguns treinamentos recebidos. Parecia uma profissional cheia de conhecimentos próprios, de uma grande professora. Perguntei se ela tinha o 2º grau – *Não, eu aprendi a ler e a escrever sozinha, depois fiz até a 2ª série primária, se não tivesse que trabalhar em casa e na roça também ia fazer o supletivo e depois o curso de Pedagogia que vem pra cá*". Nesse momento a professora parece acordar, tira os olhos do mar e afir-

ma: “*e, deve ter gente que vai passar nesse vestibular e pensa menos do que eu...*” Tempos depois olhei para a turma dos aprovados, procurei em cada rosto o da professora que esbanjava conhecimentos com aquela “cabeça pensante”. Provavelmente, não era ouvida no seu município devido ao seu grau de escolaridade.

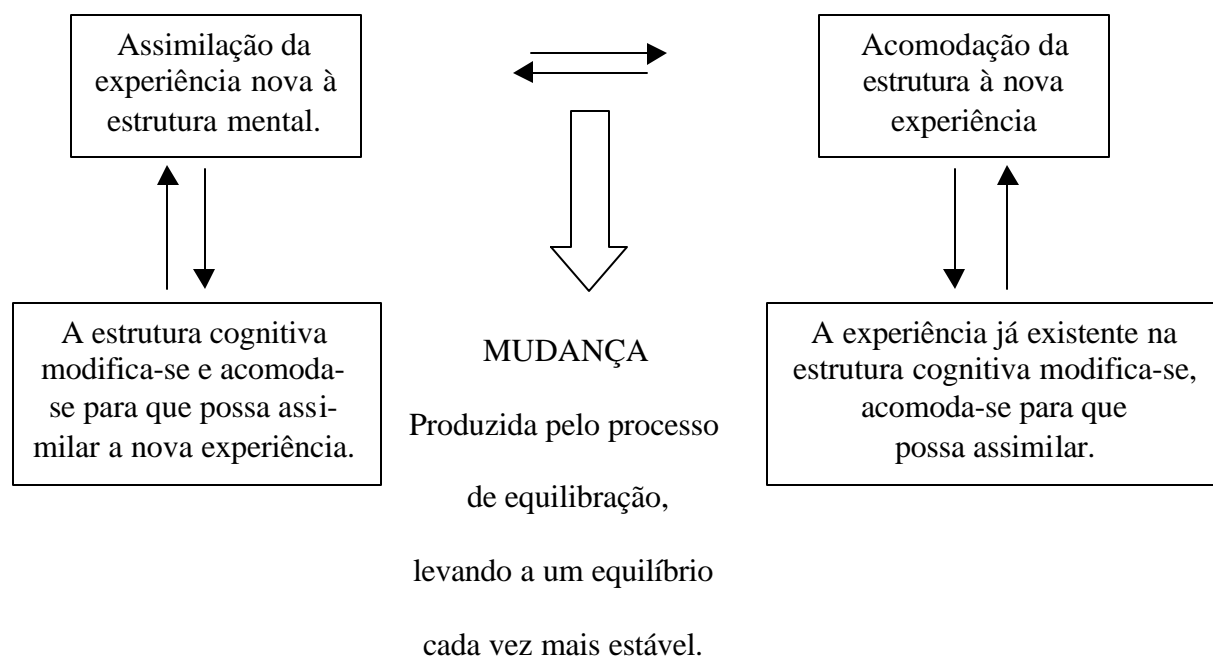
Adquirir conhecimento é, sem dúvida, uma das maiores capacidades do homem. A criança desenvolve o conhecimento do mundo e da sua realidade, desde o início, de forma subjetiva, passando para as experiências intersubjetivas, apropriando-se dos objetos que se lhe apresentam para conhecimento e internalizando as formas sociais de organizá-los.

A construção do conhecimento é, sem dúvida, a questão mais geral do construtivismo piagetiano, o qual explica essa construção por processos gêmeos, complementares, de assimilação e acomodação permanentes. Assim sendo, a adaptação cognitiva é, para Piaget, segundo Richmond (1980, p. 128), *equilíbrio entre assimilação e acomodação que equivale a um equilíbrio de interação entre sujeito e objeto.*

Assim, a condição limite para a evolução da adaptação mental é o funcionamento permanente desses dois processos, organização e adaptação, do qual depende a estruturação do intelecto. Cada experiência que o sujeito realiza é assimilada e ajustada às experiências anteriores. As novas experiências precisam se modificar para que o ajuste possa acontecer, ao mesmo tempo em que os conhecimentos anteriores também sofrem modificações para receber o novo. Por causa disso o processo acontece integrado e sucessivamente.

Quando o sujeito não consegue formar uma idéia própria ou compreender alguma coisa, quer dizer que não houve adaptação, porque o novo conhecimento não foi assimilado à estrutura mental do sujeito. Foi rejeitado porque não foi, ou não podia ser, incorporado ao que já existia, pois diante de cada situação nova, as estruturas existentes precisam se modi-

ficar para que o novo conhecimento seja aceito. Nesse sentido, quando as experiências já vividas se modificam, ajustando-se às novas características, há acomodação do organismo ao meio ambiente. Esses processos indissociáveis não podem nunca acontecer um sem o outro, de tal maneira que, quando existe a incorporação de novos elementos aos que já estão na mente, há uma modificação destes. É assim que a inteligência evolui. Podemos expressar como segue o processo de adaptação mental:



Em todas as manifestações das atividades cognitivas, Piaget refere-se ao processo de adaptação. Conseqüentemente, como a relação assimilação – acomodação é crescente, o desenvolvimento mental vai à direção organismo-no-meio estruturando-se em organismo-conhece-meio. Essa estrutura é a inteligência, a partir da qual conhecemos o mundo.

Os professores, com os quais estamos trabalhando, estão sendo orientados para se preocuparem com o desenvolvimento, a aprendizagem dos seus alunos na formação do co-

nhecimento. Neste espaço é frutífero esclarecer as relações e diferenças entre esses dois aspectos. Piaget distingue o desenvolvimento da aprendizagem, o primeiro está ligado a todo o processo de embriogênese, que sendo um processo de desenvolvimento geral, precisa ser recolocado no contexto geral do biológico e do psicológico. Em outras palavras, desenvolvimento é um processo que se refere à totalidade das estruturas do conhecimento. Já aprendizagem é um processo oposto e limitado a um problema singular, para ele este é um processo que, normalmente, é provocado por alguém (um professor, por exemplo), com respeito a algum ponto didático; ou mesmo por uma situação externa. Geralmente é provocada, por isso não é espontânea. O desenvolvimento é um processo indispensável à aprendizagem, a qual ocorre como uma função do desenvolvimento.

À medida que a inteligência se desenvolve, permite que os processos cognitivos se tornem gradativamente mais complexos e a capacidade de mudar se torna mais ampla (adaptação), por conta das estruturas, pois são elas que mudam. Na aprendizagem sistematizada, com a qual trabalha a escola, a compreensão dos conteúdos específicos ministrados depende da capacidade mental e afetiva da criança. Por esse motivo o professor deve conhecer bem o nível em que a criança se encontra, a sua realidade social e seus interesses (motivação), para tornar a experiência significativa, porque assim pode melhor escolher e preparar o conteúdo a ser trabalhado. Desta forma, a experiência anterior (conhecimento) deve suportar a experiência nova, conferindo-lhe sentido, ao mesmo tempo em que esta modifica o conhecimento que já existe. O conhecimento se amplia. Com o tempo essa capacidade de adaptar-se às situações novas vai se flexibilizando e tornando o conhecimento generalizável a diversos aspectos de uma mesma experiência, de uma experiência semelhante, ou de outra oposta.

Colocar na relação ensino-aprendizagem a preocupação com adaptação da criança no meio, deve ser fundamental no professor. Uma vez que sem ela, Piaget afirma que não existe didática ou pedagogia nenhuma que transforme verdadeiramente o sujeito. Hans Furt (1974, p.103) mostra a necessidade de trabalhar o conhecimento em todos os níveis de desenvolvimento quando diz: *Organismos, ao interagir com o meio, transformam ou constroem a realidade externa em um objeto de conhecimento*. Portanto, o conhecimento é construído pelo sujeito que, enquanto o constrói, vive o seu processo de desenvolvimento.

Por sua vez a aprendizagem, não entendida como conhecimento geral, é sempre caracterizada pela aquisição do novo, decorrente de interação com o meio físico e social. Também é necessário destacar a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, deixando claro que a aprendizagem depende muito mais do desenvolvimento para acontecer significativamente, do que o contrário. Nestes termos é indispensável num quadro geral de compreensão, como pré-requisito para aprendizagem de aspectos particulares. No caso da criança de 4-5 anos estudar as capitais do Brasil e aprender a repetir os nomes, não é suficiente para entender, por exemplo, a relação lógica e a espacial necessárias à compreensão dos termos capital, estado.

O fato da criança repetir nomes de diversas capitais é possível porque, aos 4-5 anos, ela já é, há muito, capaz de aprender nomes. Entretanto, a compreensão do que significam as capitais, depende do estabelecimento de relações espaciais e de relações de inclusão de classes. Ambos são pré-requisitos necessários à compreensão deste conteúdo, não podendo ser transmitidos diretamente pelo adulto, necessitando de uma ação ativa do sujeito, para sua construção.

Quando o professor não vê no processo de aprendizagem só a aprendizagem imediata, mas principalmente, as relações posteriores, o conhecimento faz sentido, pois uma aprendizagem adquirida serve de base para a compreensão de outra. Essa dinâmica estimula o aluno a usar seu conhecimento em situações desconhecidas favorecendo, além do seu pensamento, a sua auto-estima para descobrir o mundo. Há nessa idéia um dado importante, que o professor deve entender para que a aprendizagem do seu aluno não seja o verbalismo da repetição pura e simples, do imediatismo, da resposta igual para todos. Ressalta-se na idéia da repetição pura o uso da percepção, da resposta imediata e da mecanização de procedimentos.

A percepção é importante no processo, mas embora exista uma aprendizagem perceptiva, a compreensão dos dados percebidos não depende basicamente dela, mas de equilíbrios anteriores.

Piaget trata a noção de aprendizagem como *uma aquisição de conhecimento novo, que decorre primariamente do contato com o meio físico ou social* (Furth, 1974, p. 251). Vamos entender a distinção que faz Piaget entre os sentidos da aprendizagem: o amplo e o estrito, sem os quais, diz o próprio mestre, correríamos o risco de sermos confusos e contraditórios. A idéia de aprendizagem é diferente do conhecimento geral ou inteligência, o qual *é ativamente construído pela pessoa que, ao construir este conhecimento, vive o seu processo de desenvolvimento* (Furth, p. 251). No sentido estrito a aprendizagem de dados particulares é, no caso, transmitida pela escola, no entanto, a compreensão geral é pré-requisito para a aprendizagem desses dados em particular. Por exemplo, se a criança aprende que Natal é capital do Rio Grande do Norte, e repete a palavra corretamente não significa que ela tem as noções concretas de tempo e espaço, necessárias para a compreensão des-

se dado particular. *Nenhuma simples aprendizagem no sentido estrito do termo fará com que a criança pré-operacional compreenda a noção do que é um país ou uma capital.* (Furth, p. 252). Nesta direção a aquisição de estruturas lógicas não é uma mera questão de aprendizagem no sentido estrito. Piaget restringe aprendizagem no sentido estrito as aquisições decorrentes de transmissões particulares externas, diferente do processo de equilíbrio que regula o desenvolvimento, *o que não é aprendido no sentido estrito é a atividade assimilativa, com sua conseqüente equilíbrio entre assimilação e acomodação* (p. 267).

A aprendizagem no sentido amplo, como distingue Piaget (1974, p. 56), tanto se refere às *ações do sujeito quanto as que terão como conseqüência descobrir uma propriedade ou uma lei dos objetos*. A união das aprendizagens no sentido estrito e das equilíbrios, confunde-se com o próprio processo de desenvolvimento.

Na prática do CIBAVE, constatamos que a aplicação de princípios do construtivismo ao processo ensino-aprendizagem ajudaram na prática pedagógica do professor, não como receita para o ensino e sim na orientação dessa prática à medida que ele (professor) a reconstrói. Vimos que o conhecimento exige uma construção própria, subjetiva, do sujeito no meio e nos possibilita pensar que essas idéias mudam, sensivelmente, alguns aspectos: a postura do professor no processo de ensino; a maneira de encarar a aprendizagem e de avaliá-la é diferente do que fazia recentemente; aprender é inventar e descobrir, é também “errar”. Os desafios ou desequilíbrios na escola devem acontecer incessantemente, permitindo o diálogo e a ação reflexiva do aluno, de modo que a interação sujeito-objeto aconteça.

Partindo desses entendimentos, o conhecimento assume três formas, resultantes das funções cognitivas, a partir das interações do sujeito com os objetos e relações sociais. Inicialmente há os conhecimentos adquiridos através da **experiência física** da criança sobre os



objetos, abstraindo deles propriedades como cor, peso, espessura, altura, temperatura, etc. Depois a **experiência lógico-matemática**, em que o sujeito constrói o conhecimento pela coordenação das suas ações e não dos objetos. A **experiência social** também é indispensável na formação do conhecimento, porque o homem vive em sociedade. Transmitindo este último tipo de conhecimento encontra-se, mais especialmente, a escola com seus conteúdos organizados arbitrariamente.

O conhecimento retirado da interação com os objetos não é arbitrário porque depende da ação do sujeito sobre as coisas e não do único sentido do objeto sobre o sujeito. Quando a criança entende que a sala de aula vazia conserva a mesma área, ela está usando o raciocínio lógico com mais ênfase do que usa no conhecimento físico. Isso não quer dizer que, na experiência física não exista um quadro lógico presente, porque ele é indispensável. Os conteúdos organizados na experiência física permanecem relativamente inalterados no desenvolvimento, pois pertencem ao objeto, ao passo que os conteúdos da experiência lógico-matemática se modificam ao mesmo tempo em que o pensamento muda. Isto decorre da capacidade de reversibilidade e da superação do raciocínio transdutivo, a partir do que as crianças podem compreender que, nem sempre, a recíproca é verdadeira, pois se uma lagarta pode transformar-se em borboleta, esta não pode voltar a ser lagarta.

Para compreender bem o conhecimento da criança a partir das suas ações sobre os objetos é preciso perceber que o objeto, por si, limita a ação do sujeito sobre ele, porque impõe “limitações” que o caracterizam. A experiência lógico-matemática ao contrário, não se deixa limitar por fatores externos. Sabendo disso o professor deve considerar a questão do “certo ou errado”, como conhecimentos que podem não estar presentes agora, mas que se apresentarão ou se modificarão depois. Concordando com Piaget, Elkind (1980, p. 123)

*afirma: Ao avaliá-los, tudo o que podemos dizer é que o conceito de direita e esquerda do bebê é diferente do conceito da criança, o qual é diferente da concepção do adolescente e do adulto. Piaget afirma (1969, p. 245) que o conhecimento lógico-matemático chega a ser rapidamente, independente da experiência e ainda que proceda dela a princípio não parece ser obtido dos objetos como tais, mas sim de coordenações gerais das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos.*

Assim posta a questão das formas de relação e de construção do conhecimento, é recomendável expor a criança às experiências, à exploração do mundo físico com tudo que estiver ao alcance, a fim de que ela supere as traduções, como aquela de que uma folha é verde porque Deus assim o determinou. Se a criança age sobre o objeto (uma folha, por exemplo), descobre suas características a partir de propriedades que lhe são inerentes. Piaget quando mostra a importância da ação do sujeito na formação do conhecimento, mesmo o mais elementar, deixa claro que não é resultado de simples impressão dada pelos objetos aos órgãos dos sentidos.

No que se refere ao social, o interesse maior de Piaget diz respeito às relações gerais dos fatores sociais com o desenvolvimento das estruturas do pensamento. Esse tipo de conhecimento se constrói a partir das relações da criança com as pessoas do seu mundo, o que afetará o seu desenvolvimento através do processo de adaptação, assim como ocorre com o ambiente físico. Todas as transmissões passadas de uma geração para outra também são fontes desse conhecimento. A escola, com seus currículos organizados sistematicamente transfere para os seus alunos informações prontas, cabendo ao professor definir objetivos que, qualitativamente, possam ser atingidos por eles. Nesse ponto é muito importante a relação da criança com outros membros do seu grupo, em particular com o professor ao qual

é subordinado, no mundo dominado pelos adultos. À medida que a criança se desenvolve, essa relação vai progressivamente adquirindo um caráter de reciprocidade como o conhecimento social, arbitrário, por um lado é adquirido na relação com pessoas. Para que isso ocorra é preciso que o adulto permita a descentralização do pensamento da criança, dos seus pontos de vista, trocando idéias, mostrando exemplos, discutindo, respeitando e reformulando normas e regras, por outro lado depende da estruturação lógica matemática do sujeito.

O conhecimento é afetado pelo meio social, tal como pelo meio físico e, como naquele, mudanças qualitativas no conhecimento social ocorrem de acordo com o desenvolvimento cognitivo e o nível de pensamento da criança. Enquanto o seu pensamento se torna mais objetivo a criança amplia e enriquece sua interação com os adultos, com as crianças mais novas e mais velhas, mostrando características próprias nas atividades em grupo. A capacidade de investigar o mundo perguntando ou representando de algum modo, também vai crescendo, daí as influências se expandirem. Richmond (1980, p. 12) nos mostra textualmente esse fato:

*Nos anos pré-escolares, a relação da criança com outros membros de seu grupo social é no papel de um subordinado dos adultos subordinadores. Durante os anos escolares, sua relação é ainda subordinada ao mundo adulto, só que ela tem uma relação de igualdade com seus pares. Na adolescência, a relação de igualdade torna-se mais geral à medida que são assumidos papéis adultos.*

A escola influi nas mudanças do conhecimento infantil. O grupo provoca na criança idéias e opções variadas, às quais ela deve se adaptar aos poucos, o professor deve ir enco-

raçando reciprocidades de pensamentos, às vezes contraditórias, que são testadas. A construção das estruturas do pensamento da criança é provocada e enriquecida pelo social, o que permite o surgimento do pensamento operatório e a emancipação do Eu. Desse modo *A criança precisa descentralizar seu ponto de vista a fim de explicar os pontos de vista alheios* (Elkind, 1980, p. 121). À medida que compreende o outro, a criança sai do seu egocentrismo para uma fase mais social, transformando, inclusive, as estruturas mentais.

Piaget sugere que as propriedades do grupo social são as mesmas das estruturas. A descentralização dos pontos de vista da criança e o envolvimento com o grupo social são acompanhados pelo desenvolvimento do julgamento moral da criança. As coisas certas ou erradas, boas ou más, as punições e a autoridade adulta, compreendidos em termos intuitivos, passam a operacionais. A criança inicia sua moralidade julgando, entendendo normas e punições por meio de coerção. O adulto é o “sábio” e detentor do “poder”. Forma-se nesse clima a interação adulto x criança. Ao atingir a moralidade de cooperação, a criança caminha até a autonomia moral.

Embora critique o ensino clássico por vir se limitando à simples transmissão de conhecimentos, de geração a geração, não levando em consideração a estruturação e o desenvolvimento subjetivo da inteligência, não deixa, entretanto, de reconhecer a grande valia de tal transmissão, geralmente praticada pelo adulto com a criança, incluindo a escola. Senão vejamos o que diz Piaget (1969, p. 41) a respeito: ... *a aquisição dos conhecimentos depende naturalmente das transmissões educativas ou sociais (lingüísticas, etc.) e, apenas, sobre esse processo é que durante muito tempo se baseou a escola tradicional....* Ensinar é importante, é papel da escola, o problema está nos objetivos e nos princípios desses ensinamentos.

A educação escolar de boa qualidade é fundamental. Piaget (1978, p. 3) é bem claro nesse sentido quando afirma textualmente que *a educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural.*

Estudiosos do construtivismo se referem ao desenvolvimento como uma maneira dos indivíduos se tornarem inteligentes, autônomos e com senso de moral. As crianças tornam-se cooperativas, atenciosas, desenvolvem respeito recíproco, e assim por diante, como resultado de um longo processo de desenvolvimento. Pressupondo esta formação do conhecimento, nosso trabalho no CIBAVE procura assessorar o desenvolvimento em sua extensão, considerando todos esses aspectos importantes para a aprendizagem da criança.

### **2.2.2.b. A Interdisciplinaridade**

*Não estou entendendo nada dessa explicação, a Sra. está embrulhando tudo na minha cabeça. Onde já se viu existir objetivo afetivo no tema o peixe voador?* Essa colocação, com jeito desconfiado, foi feita por um dos professores sujeitos do projeto CIBAVE. Para ele, cada área do conhecimento é válida por si só. Tudo é separado, de maneira que, se o tema estudado for específico de ciências naturais, não se pode ampliar as relações entre conteúdos e objetivos na matemática, por exemplo. Entende que a cabeça é compartimentalizada, de modo que quem aprende matemática não utiliza os mesmos instrumentos cognitivos e afetivos para aprender música. Os conhecimentos não se interligam para explicar um mesmo fato.

Ora, freqüentemente os conhecimentos estão em permanente reorganização, mostrando a necessidade de se compreender o significado e a importância da **interdisciplinaridade**. Em conseqüência há alguns modos de organizar essa dinâmica. Nos últimos tempos, equipes de pesquisa estão trabalhando interdisciplinarmente procurando, através desses estudos, orientar e resolver problemas importantes para a humanidade. Qualquer atividade humana possui várias dimensões e, por ser assim, exige o cruzamento de conhecimentos os mais variados. O próprio homem é composto de aspectos variados, psicológico, social e biológico. A individualidade desse homem gera situações muito particulares em família, nos grupos de trabalho e assim por diante, criando uma rede de conhecimentos que se interligam, caracterizando essa ou aquela dimensão. A complexidade do mundo em que vivemos (marca registrada desse final de século) não comporta direcionamentos únicos e isolados do conhecimento e das relações entre as diversas ciências. Cuidados devem ser tomados para não cair em reducionismo. Uma ponte deve existir entre as ciências naturais e as ciências do homem, principalmente para que possa melhorar a sua relação com o mundo.

A interligação entre diversas áreas do conhecimento se fez imprescindível para considerar todas as informações dessas diversas dimensões. Lembrando que o mundo está necessitando de pessoas com capacidade para realizar as transformações que forem necessárias, a partir de situações imprevistas, tal complexibilidade exige entendimento multidisciplinar.

Não é demais pensar que o homem da atualidade precisa formar uma consciência crítica do mundo em que vive, com inteligência suficientemente flexível para adaptar-se às mudanças e às diversidades. Assim sendo, a formação desse homem deve ser polivalente o suficiente para ser sujeito da ação.

Eis aí uma questão importante para a prática pedagógica. Sem interesse de criar discussão sobre o termo transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e as relações com a interdisciplinaridade no campo pedagógico, reportemo-nos aos **Parâmetros Curriculares Nacionais e aos temas transversais**. Quando iniciamos os nossos trabalhos nos municípios onde atuamos ficou claro que a compreensão dos professores sobre o assunto se apoiava na mesma concepção de conhecimento compartimentado, descrita anteriormente, achando eles que “tema transversal” é matéria à parte do currículo, para complementá-lo ou simplesmente um *estudo que atravessa outro* – arrisca um dos nossos sujeitos.

A preocupação com as interfaces dos conhecimentos é, não só uma exigência das diversas áreas pelas suas relações afins, mas, principalmente pelas necessidades da sociedade. Essa prática não é tão nova, no Brasil, pois algumas temáticas chegaram a ser incorporadas às áreas de Ciências Sociais e Ciências Naturais, vindo a formarem outras áreas como meio ambiente, sexualidade e outras. Agora essa realidade é incluída nos currículos das escolas, que ganha flexibilidade e harmonia. Como os temas propostos devem ser atuais e do interesse do aluno, não só os ajuda a refletir, relacionando os diversos conhecimentos entre si, como também a resolver problemas sociais do seu mundo. O texto dos PCNs afirma que: *o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos* (vol. 8, p. 29).

Os temas transversais vieram para enriquecer, ampliar e tornar real a relação entre o sujeito e a sua realidade referente a *abordagem epistemológica dos objetos dos conhecimentos* (PCNs – Temas Transversais, p. 30). Eles dinamizam e contextualizam assuntos mais áridos, possibilitando atender à curiosidade dos alunos, podendo ser desenvolvidos

projetos elaborados na escola. Devido à dimensão múltipla do conhecimento se faz importante a participação de outros segmentos, além do professor e do aluno, definindo propostas e prioridades, exigindo de cada membro da comunidade escolar uma tomada de posição frente a questões da vida social, o que redimensiona a relação ensino-aprendizagem.

Alguns educadores mostram temores para trabalhar os temas transversais, é quando preconceitos e estereótipos surgem, reduzindo o processo do conhecimento a estratégias subjetivas, em detrimento da coletividade. Também encontramos professores que, fixados numa determinada maneira de pensar, nessa ou naquela disciplina, numa determinada teoria, pensa-se dono do saber naquele conteúdo ou área. Quanto mais enraizada uma teoria e suas influências no pensamento do sujeito, mais fechado ele estará para outras maneiras de ler o mundo e interpretá-lo. Ao mesmo tempo em que proporciona domínios, por um lado, tolhe as possibilidades de ampliação, por outro. Se a realidade é complexa, precisamos assumir essa complexidade aprendendo a trabalhar com os contratários.

### **2.2.2.c. Autonomia e Formação Docente**

Certa vez estávamos reunidos com professores do ensino infantil em Natal para um curso sobre fundamentos do construtivismo. Logo de início, percebemos que as coisas estavam confusas na teoria e na prática. Fugindo da programação ocorreu-nos perguntar aos professores se eles conheciam seus alunos. Sorriam, olharam-se como se achassem a pergunta uma bobagem e responderam: *Lógico!* Diante de tanta segurança perguntamos: *Por quê?* As respostas foram precisas e claras: *Eu ensino há dez anos crianças pequenas, conheço tudo.* Outro se adianta: *Quando conheço a criança sei do nome, do gênio, tempera-*



*mento, inteligência e até da família; posso dizer que conheço meus alunos. Qual é o professor que não sabe dessas coisas?* Deixamos propositalmente a questão sem comentários. No final do curso, os professores decidiram fazer uma tarefa em que teriam de justificar alguns aspectos (objetivos, conteúdos, etc.) dos planejamentos elaborados por eles, usando os conteúdos estudados no curso. De súbito um professor disse: *Ah! aquela pergunta da Sra., no início do curso, só está fazendo sentido para nós agora. A gente faz as coisas e não sabe o porquê. Temos que estudar para não fazer tudo que as pessoas mandam, se não ficamos iguais a uma babá que não precisa estudar e também conhece a criança que cuida, não precisa entender o que ela faz, não sabemos mais de nada, antes fazíamos nossos planos do jeito que mandavam, sem saber o que estávamos fazendo, agora achamos que não deve ser assim...*

Eram professores bem intencionados que investiram numa ação sem reflexão, sem consciência, ou seja, sem **autonomia**. É bem visível a distância entre a formação oferecida, ainda, pela maioria dos cursos de magistério ou de licenciatura no Brasil, e as demandas impostas pelos PCNs. Nessa direção, Piaget (1979, p. 33) refere-se ao direito que todo ser humano tem à educação de boa qualidade *não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural*. Quando professores são educados num clima de **heteronomia**, não sendo sujeitos da ação, assumem perante seus alunos esta postura. Perseguindo essa idéia entendemos claramente que não é papel da educação jogar conhecimentos para o aluno memorizar, acumulando dados fragmentados. Isso não contribui para a formação das estruturas lógicas do sujeito em função da ação e das trocas sociais. O caminho da heteronomia não leva a nenhum lugar, pois o professor de hoje foi o aluno de ontem, assim o ciclo vicioso não terá um fim.

Os professores que formam atualmente o quadro da educação fundamental no Rio Grande do Norte estão, sem dúvida, entre a angústia e a vontade de mudar, a certeza e a dúvida no seu trabalho diário. As últimas reformas, de alguma maneira, estão pondo a água em ebulição devido às mudanças em curso. Tudo isso implica na necessidade de trabalhos que orientem e subsidiem uma prática pedagógica compatível com os novos parâmetros, em que o professor saiba ser crítico dele próprio. Paulo Freire (1976, p. 95) se refere à construção da consciência crítica, indispensável à mentalidade democrática, assim:

*Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (p. 95).*

As recentes medidas práticas, como a criação de um fundo financeiro específico para a qualificação e valorização do magistério (FUNDEF), a obrigatoriedade de formação no 3º grau para professores do ensino fundamental e a transformação do sistema seriado em ciclos, entre outros, propicia a evolução de consciências. Apesar desses avanços, ações descentralizadas que sistematizem o trabalho pedagógico devem acontecer com mais intensidade em cada município, em cada escola, para transformar os estados de heteronomia em autonomia plena.

A formação do professor é, pois, considerada por Piaget, entre outras, como a questão-chave, cuja solução comanda a resolução de todos os problemas da educação atual. E, assim, surgem dois pontos importantes: a melhor formação do professor e seu envolvimento no campo da ciência da educação são, de certa maneira, soluções, de modo que a

formação docente oferece condições básicas para estudar a sua prática. Há hoje uma convicção de que ensinar é uma atividade intencional que deve resultar no êxito da aprendizagem, ou melhor, um sistema de ações voltadas para a aprendizagem. Ainda lembrando o mestre acrescenta-se o problema, na formação do professor, da diferença de nível entre a formação do professor para o ensino dos níveis pré-escolar, fundamental, médio e superior. Na verdade todos deveriam receber formação de nível superior sem distinção.

Desde 1975/76, propostas vêm sendo discutidas em nível nacional e internacional, por docentes de universidades, estados, municípios e outros especialistas de áreas afins, culminando no Brasil, na elaboração dos parâmetros curriculares. Mas, para seu implemento na prática, no dia a dia, se o professor não for acompanhado, assistido, não poderá executar criticamente essa proposta.

Há um avanço fundamental na L.D.B. nº 9394 de dezembro de 1996, com relação à ampliação do dever do poder público para com a educação, oferecendo como destaque a possibilidade de terminalidade e de continuidade. Esse elo entre os níveis de escolaridade é o que vai tornar dinâmica a prática dos ciclos básicos. Tudo isto requer, entretanto, os meios para a formação científica do professor e, conseqüentemente, da sua autonomia. Ampliou-se, junto aos objetivos atuais, os dispositivos desenvolvimentais e de aprendizagem do aluno; a importância da capacidade de pensar; os valores sociais, morais e a interação, baseada no respeito recíproco, aproximando-se da democratização do ensino.

Exemplos que vimos no campo atestam a presença do comportamento heterônomo de professores, como aquela que se achava ótima porque as crianças repetiam as lições igualmente a si, mostrando ausência de reflexão crítica a respeito de seu próprio trabalho e de sua própria inserção social. Se quisermos ultrapassar essa situação temos que exercitar a

reflexão sobre as possibilidades de escolha nas mais diversas situações, a realização de opções, a crítica às escolhas feitas, a hierarquização de valores, a compreensão de princípios. Isto só é possível quando se possui autonomia de ação e pensamento, conjugada à responsabilidade de assumir as conseqüências decorrentes das opções feitas.

Quando Piaget discutiu temas educacionais se referiu aos propósitos da educação com a de formar homens com capacidade de fazer coisas novas, inventivas e criadoras, está, de certo, referindo-se a professores autônomos, indivíduos com capacidade crítica.

Só o conhecimento científico da educação faz o professor autônomo. Nos exemplos descritos, em tópicos anteriores, vimos que os professores reeditavam, sem questionar, as informações mecanicamente passadas por outras pessoas. Nada questionavam e aprendiam a usar palavras-chaves e slogans. Certamente professores desse tipo conduzem suas crianças para que elas dêem “respostas certas” dando-lhes palavras de elogio e corrigindo diretamente os “erros”. Compreendem certamente seus alunos como sendo recipientes, de onde pode ser retido tudo aquilo que é despejado, de qualquer modo, em qualquer momento ou situação.

Kamii, na década de 80 em Campinas/SP, num encontro com professores do PROEPRE<sup>5</sup>, afirmou, literalmente, que havia encontrado, no aeroporto, funcionários heterônomos porque eles não sabiam como resolver uma situação elementar do trabalho cotidiano. Imaginemos então o clima de desencorajamento em que vivem professores e alunos na nossa região. As crianças, quando se deparam com professores despreparados e sem autonomia, são reduzidas nas suas capacidades de pensar e confiar em si próprias.

---

<sup>5</sup> PROEPRE – Programa de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. Laboratório de Psicologia Genética – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas - SP

É por falta de trabalho construtivo sério e de ambiente democrático que encontramos, no universo onde atuamos com o CIBAVE, professores perplexos diante de textos e discussões, achando que não sabem pensar e refletir sobre nada. O fato é assustador e ao mesmo tempo desafiador, pois também as crianças se acham assim desde a 1ª fase do 1º Ciclo. Analisando questões pedagógicas, Piaget (1978, p. 23) se refere a necessidade que tem o professor, em qualquer nível, de passar por mudanças externas e, principalmente internas. ... *mas também será necessário, que se torne cada vez mais bitolado o espírito dos mestres, sendo às vezes mais difícil do mestre essa descentralização que do cérebro dos estudantes.*

Em síntese, os estudos e pesquisas científicas podem ser um caminho para a conquista da autonomia. Por outro lado, a educação será científica quando os educadores, principalmente aqueles que fazem a docência, mudarem suas práticas, do senso comum para a reflexão, o estudo, a análise e a crítica ao próprio trabalho.

Diante do processo ensino-aprendizagem, o professor pode seguir dois caminhos opostos: (1º) o fazer pedagógico seguindo atividades, às vezes até “modernas” e “interessantes”, com conteúdos “complexos” e “valorizados”, onde o silêncio, a memorização, a verbalização e as coisas “corretas” são prioritárias. O processo de ensino-aprendizagem se baseia na autoridade do professor. Aqui, o aprendizado é imediato e atende aos anseios de uma sociedade que corre contra o tempo, tornando-se assim muito fácil ser professor, pois o comportamento autoritário e heterônomo está tão arraigado que não põe questionamentos aos professores nem aos alunos. (2º) os objetivos e os princípios pedagógicos, orientam e permeiam todo o trabalho educativo, direcionando o processo ensino-aprendizagem, considerando a criança e o seu desenvolvimento. A posição do professor torna-se intermediária

entre esses objetivos e a realidade da criança que ultrapassa, em muito, a realidade tradicionalmente conhecida na escola, a qual compreende apenas os conteúdos a serem ensinados, o grupo social no qual a criança está inserida e o nível econômico da família.

O processo de formação do conhecimento, de acordo com o construtivismo, é resultante de um processo endógeno e exógeno, sendo que a interação sujeito-meio permite a exploração e a construção do conhecimento. É nesse campo que se constitui a autonomia da criança, e o professor deve construir a sua **metodologia de trabalho** em oposições a heteronomia, permeando sua postura educativa (planejamento, execução e avaliação) em *descoberta relacionada à linguagem, regras, jogos, pensamento e raciocínio, classificação e relação, número, causalidade, honestidade, competência, autoridade e obediência, culpa e punição ...* (Charles, 1985, p. 38).

Tudo isso implica em respeitar a subjetividade da criança, para que não se fragmentem os conteúdos a serem trabalhados. Essa relação que implica na construção da autonomia do sujeito não é simplista, nem mecânica. Exige autodireção e muito mais. De acordo com os PCNs: *Autonomia fala de uma relação emancipada, com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sócio-políticos*. O aluno deve, pois, apresentar em todos os momentos autonomia para pensar, agir e elaborar o saber, para que possa modificar a sua realidade.

O Projeto CIBAVE busca, com o professor, o desenvolvimento de metodologias mais avançadas em sala de aula, através de exposições orais participativas, trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, debates, sugerindo situações experimentais onde a criança possa usar a fantasia, a imitação, o faz de conta e outras que possam surgir.

### 2.2.2.d. A Avaliação Processual

A eficiência de um trabalho pedagógico se mostra na avaliação deste. As ações envolvidas precisam estar em redimensionamento permanente, diagnosticando continuamente o processo e não apenas em momentos específicos, caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a prática, sobre a criança, sobre novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem. Para o aluno deve ser o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, para reorganização da tarefa de construção do saber, partindo do subjetivo (intuitivo) para o objetivo (operatório).

Por estas razões, o processo de avaliação também precisa sofrer transformações. Em geral uma operação elementar de matemática, como  $2+4 = 6$  tem sido o bastante para que o professor diga: “o meu aluno sabe adição!”. Essa criança poderá saber ou não, pois a resposta pode ser treinada e repetida. Refletindo nessa direção, a criança poderá não ter **assimilado** a totalidade (6) contendo o 2 e o 4 como partes, capazes de formar várias combinações que chegarão ao todo. Essa reversibilidade entre os números é um modelo que possibilita compreender o pensamento da criança. Esse exemplo mostra que a compreensão do que se faz é imprescindível à aprendizagem de qualquer conteúdo. Apenas uma prova, uma atividade limitada a situações específicas, não permite que se infira o conhecimento adquirido, pois as crianças podem mesmo repetir sem compreender. O que acontece com frequência na escola, é o professor não se dar conta de que o errado do ponto de vista do adulto é, muitas vezes, o certo para a criança. Vejamos o caso das crianças que sabem con-

tar de 0 até 100, repetindo o que os adultos falaram para ela, o que não significa que desenvolveram requisitos necessários ao conceito de número. Estes desempenhos poderiam confundir um professor da escola tradicional, mas não um que conheça os pressupostos construtivistas, que bem conhece as gêneses de construção dos conhecimentos nas várias áreas, e reconhece estruturas subjacentes aos desempenhos. Nesse sentido, a avaliação deve ir além do aparente.

Mas, avaliação é um assunto muito polêmico na escola brasileira, e nos municípios onde atuamos não é diferente. Se o professor está fixado na idéia de provas para notas, o aluno está preocupado com sua aprovação, através destas mesmas provas. O sabor da busca, o prazer de compreender a realidade, são substituídos, descaracterizando a relação do sujeito cognoscente com os objetos cognoscíveis. E assim, as famílias têm sido chamadas a se envolver com a educação dos filhos apenas com a cobrança (deles e da escola) da promoção de uma série para outra. Encontramos nas palavras de Luckesi (1998, p. 176), a tradução do que vimos na prática de avaliação da aprendizagem, concentrada em notas e pautas; menosprezando a **motivação** que, como fator dinâmico da conduta humana, é indispensável à aprendizagem.

*... tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem sido desmotivadora. Os educandos se sentem mal com os comentários desabonadores feitos pelos educadores no momento de devolver-lhes os resultados dos seus trabalhos. Muitas vezes são comentários negativos e desqualificadores. Assim se desmotivam. Contudo, avaliação pode e deve ser motivadora para o educando, pelo reconhecimento onde está pela conseqüente visualização de possibilidades.*



Em muitos casos os insucessos são motivados pela ausência dessa preocupação. O aluno precisa sentir-se em condições de aprender e oferecer a si mesmo uma imagem positiva, fazendo experiências na realidade em que vive. O aluno motivado não precisa de recompensas para aprender isso ou aquilo, a vontade de construir conhecimento, de criar, é uma das necessidades básicas do homem. Isso não quer dizer que o professor não deva utilizar recursos do meio para que o aluno aprenda (recursos extrínsecos). Significa que quando o aluno quer *aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua auto-estima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem* (COLL, 1998, p. 39).

O autoconceito positivo gera bons resultados que influenciam na ação sobre a realidade. A pedagogia que oprime, tem base estatística, reprova e tortura os alunos com ameaças e punições do professor. Os pais, por sua vez, colaboram com essa prática manifestando interesse em boas notas. Entretanto, devemos frisar que são os professores que devem saber como avaliar a aprendizagem dos seus alunos, a família não tem obrigação de sabê-lo.

Restringindo-se a julgar os alunos em bem sucedidos e fracassados, cabe à escola o papel de manipulador do processo ensino-aprendizagem, servindo a interesses externos ao aluno, e comprometendo toda a proposta didático-pedagógica sugerida pelos parâmetros curriculares que, na sua Introdução, propõem *a avaliação diagnóstica contínua e mediadora... que deve ocorrer durante todo o processo e funcionar como instrumento que, por um lado, favoreça ao professor uma análise crítica de sua prática e, por outro conduza o aluno a saber seus avanços, possibilidades e dificuldades* (PCNs, 1990, p. 45).

Esta é uma referência à avaliação como processo, sugerindo também o processo desenvolvimental da criança e a auto-avaliação do professor. A avaliação, ainda de acordo

com os PCNs subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Oferece ao professor e à escola elementos que possibilitam uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revestidas, ajustadas ou reconhecidas como adequadas para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. ... *ao aluno oferece-se como instrumento de tomada consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio* (PCNs, 1990, p. 81).

Em nosso entendimento a avaliação praticada no ensino fundamental (ciclos I e II), deve estar reforçada pelas bases teóricas do construtivismo, implícitas nos parâmetros curriculares, considerando os objetivos gerais e ligando objetivos, conteúdos, áreas do conhecimento e áreas do desenvolvimento da criança.

Os objetivos gerais sugeridos nos PCNs para serem alcançados ao longo de oito anos, foram elaborados para atingir crianças e adolescentes. Sendo o ensino fundamental a base dos ensinamentos escolares, não se pode esquecer que a criança dos ciclos I e II é diferente do adolescente dos ciclos III e IV, no que se refere a pensamento, ação e interesses, de modo que os mesmos objetivos traçados para esses dois níveis de desenvolvimento devem ser diferentes em graus e em abrangência. Enquanto que na fase de alfabetização (ciclo I) e de sistematização (ciclo II) os aspectos de desenvolvimento da criança devam ser considerados num mesmo plano, saindo da irreversibilidade, onde a criança é capaz de combinar,

dissociar e inverter as ações mentalmente, até a capacidade de extrair de situações concretas dados imaginários e, mais ainda, no final das operações formais quando o adolescente consegue enfatizar mais as possibilidades do que a realidade.

Quando nos voltamos para os objetivos gerais do ensino fundamental, extraídos dos PCNs, a nossa leitura é de que a maioria desses objetivos priorizam a socialização dos alunos ver nºs 1, 2, 3, 4 e 5; os de nº 6 e 7 estão mais voltados para a auto-estima e o auto-conceito; o objetivo nº 8 visa alcançar vários tipos de linguagem, enquanto os de nº 9 e 10 buscam atingir, mais especialmente, os aspectos cognitivos do aluno. Ao fazermos essa separação nos objetivos, não estamos entendendo que, no processo de desenvolvimento, as coisas aconteçam assim, compartimentalizadas. Tão pouco, de uma área do desenvolvimento humano não interferir na outra. Por uma questão didática podemos pensar nos objetivos desenvolvimentais priorizando essa ou aquela área, por exemplo, quando o objetivo nº 10, acima citado, refere-se ao sujeito estar envolvido como um todo, é porque não existe só a inteligência funcionando, como também não pode acontecer que atividades priorizem o social do homem sem que os aspectos afetivos, emoções, a própria inteligência, etc. sejam afetados.

No que se refere às áreas específicas do conhecimento, trabalhados no ensino fundamental (1º e 2º ciclos), o pensamento deve caminhar na mesma direção. Vejamos os seguintes objetivos específicos a serem alcançados por crianças do 1º e 2º ciclos: 1) medir o espaço (área) da sala de aula e de outros compartimentos da escola, utilizando várias unidades padrões de medida. 2) valorizar a escola em que estuda. Há nestes exemplos uma con-

centração na área de conhecimento, no caso, ciências sociais, e o tema gerador<sup>6</sup> pode ser “a nossa escola” ou até mesmo “a comunidade onde estamos”. Ao mesmo tempo em que mede área, compara um tipo de medida com outra e tira conclusões, a criança está aprendendo a amar e valorizar a sua escola. Também está aprendendo palavras específicas ao assunto, aumentando seu vocabulário, conceitos podem se ampliar e a linguagem é também trabalhada.

Os parâmetros curriculares, portanto, voltaram os objetivos gerais para o ensino fundamental mais em direção do social. Mas o que se depreende da obra de Piaget é que, embora o meio sócio-cultural desempenhe papel significativo no desenvolvimento humano, as estruturas cognitivas são o veículo de comunicação direta entre o sujeito que conhece a o objeto que se dá a conhecimento, e neste processo está centrada a aprendizagem geral e a escolar. Dessa maneira o efeito que qualquer fator exerce sobre as estruturas do pensamento não pode ser considerado separadamente, nem um deles deve ser mais valorizado pela escola do que o outro, a não ser quando os objetivos em curto prazo são delimitados seguindo características do próprio desenvolvimento da criança.

No início das operações concretas, por exemplo, as crianças ainda trazem manifestações do pensamento intuitivo, mas os ensinamentos escolares devem enfatizar a reversibilidade que surge; conseqüentemente no início da adolescência (pensamento formal), o processo de ensino, embora conserve semelhanças com aquele do final do estágio operatório concreto, deve enfatizar o raciocínio abstrato do aluno, pois, se aquela é uma estrutura em construção, deve ser mobilizada por desafios externos, a fim de gerar novos desequilí-

---

<sup>6</sup> Tema gerador é algum assunto que parte de qualquer fato, acontecimento físico ou do meio ambiente, etc. que seja de interesse das crianças ou do professor e que gere estudo mais amplo. Cada tema gerador pertence a uma área do conhecimento. Exemplo: “O peixe voador” (tipo de peixe encontrado em grande quantidade nas praias do município de Caiçara-RN), pode dar início ao estudo dos animais (assunto), da área de Ciências Naturais.

brios nas informações até então acomodadas, enriquecendo a estrutura e construindo novos esquemas, pela assimilação de novas informações.

Quanto à avaliação da aprendizagem do aluno, os objetivos norteiam os critérios a serem escolhidos pelo professor, mas a perspectiva processual supõe um contínuo, que vem a ser o oposto do modelo quantitativo, onde há hiatos entre as informações/as experiências com novos objetos e conteúdos e as provas com as conseqüentes notas. Aos professores dos primeiros ciclos básicos de ensino cabe ocupar-se em observações individuais e da turma, verificando todos os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos que possam se destacar naquele momento. Qualquer mudança deve ser registrada pelo professor, para que esses dados orientem o processo de avaliação de cada aluno e da turma. Digamos que, no início do ano, uma criança não consiga trabalhar bem com crianças da sua sala, e mais adiante ela demonstre ser capaz para interagir com os colegas, o professor deve verificar que, embora ainda não esteja tão bem quanto ele (professor) almeje para o seu aluno, este evoluiu. Aspectos assim não podem ser esquecidos na avaliação da criança.

Nas fichas de avaliação da aprendizagem das crianças dos ciclos I e II, os conteúdos das áreas de conhecimentos específicos como português, matemática, ciências sociais e ciências naturais não devem ser considerados em detrimento dos aspectos desenvolvimentais citados anteriormente. Entendemos que, gradativamente, os conteúdos dessas áreas vão se tornando mais importantes para a aprendizagem da criança, à medida que, ao construir o seu pensamento, o sujeito se torna mais autônomo.

Há possibilidades de que esses dados observados pelo professor sejam colocados em uma ficha de avaliação, elaborada também por ele. No trabalho do projeto CIBAVE junto aos professores dos municípios onde atuamos, foi elaborada uma ficha de avaliação cons-

tando de aspectos das seis áreas do desenvolvimento da criança (ver Anexo B). Como os professores precisam sair dos aspectos tradicionais avaliados no aluno, eles sentem dificuldades de entendê-la. Todavia, após alguns cursos, discussões, visitas às salas de aula desses professores e, principalmente, de erros e acertos, eles começam a compreender e verificam o quanto é importante acompanhar o processo evolutivo e que este faz parte da avaliação da criança. Começam, então, a valorizar mais o aluno, os objetivos, e não só os conteúdos e as atividades. Antes os nossos sujeitos pediam uma listagem com atividades interessantes, agora se preocupam em entender o que estão fazendo na sua sala de aula.

### **2.2.3 Objetivos Gerais do CIBAVE**

Nosso projeto “Ciclo básico: acompanhando e vivendo uma experiência” – CIBAVE, está voltado para a organização do ensino fundamental no modelo de ciclos, propiciando aos professores a compreensão de princípios teórico-práticos, com base nos PCN’s. O novo sistema em ciclos orienta a organização do currículo escolar em dois anos para cada nível, ou seja, uma turma permanece esse tempo junta e com o mesmo professor. Como até então, no Brasil, trabalhou-se uma série por ano, encontra-se a compreensão equivocada de que cada ciclo de dois anos contém uma série e depois outra. Não está bem clara, também, a noção de que objetivos e conteúdos devem ser um contínuo, assim como a avaliação da criança. Por estes motivos partimos para uma experiência sistematizada e gradativa, com a implantação dos ciclos I e II nos municípios onde atuamos, para que cada passo do processo seja experimentado na reflexão – ação – reflexão, fazendo-se os ajustes e adaptações às

necessidades da clientela, os professores assessorados pelo projeto. São, portanto, objetivos do CIBAVE:

**2.2.3.a. Implantar o sistema de ciclo básico I e II seguindo uma postura científica, baseada nos princípios do construtivismo piagetiano que norteiam os PCN's .**

As nossas observações no campo de trabalho vêm mostrando que essa implantação, no Rio Grande do Norte (Estado e Municípios), contém equívocos, entre eles está o fato de juntar-se duas séries formando um ciclo de aprendizagem. O fato de uma mesma turma permanecer junta e com o mesmo professor não assegura mudanças de concepção nem de prática pedagógica. Não significa a continuidade dos conhecimentos, nem a renovação dos processos de ensino e aprendizagem, permanecendo obstáculos e fragmentações inerentes do modelo serial.

A nossa opção é por iniciar a implantação nos municípios, com apenas o 1º nível (fases A e B) que se completa após dois anos, passando os alunos a formar o nível A do II ciclo e assim sucessivamente, de modo que os professores possam ir se envolvendo, acompanhado e compreendendo suas novas atitudes frente aos alunos e as mudanças na aprendizagem destes. O processo deve ser lento e gradativo, espera-se dois anos para o ciclo de alfabetização (I ciclo) acontecer, criando um degrau para a sistematização do saber (II ciclo). Assim deve ser, porque as sucessivas aprendizagens de conceitos vão acontecendo de forma cada vez mais abstrata e complexa, passo a passo.

### **2.2.3.b. Dinamizar a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental.**

A escolaridade em ciclos (e sua organização do processo de construção do conhecimento), visa superar as contradições entre objetivos, meios, pressupostos teórico-metodológicos, conteúdos e avaliação. Por esta razão, nosso trabalho precisa caminhar junto com os professores que se iniciam nessa proposta, tocar nos estereótipos. Construídos na vivência com velhos problemas do ensino seriado, tais estereótipos precisam ser desconstruídos, ressignificados na prática, com base na perspectiva construtivista.

### **2.2.3.c. Desenvolver a autonomia do professor, para superar realidades heterônomas.**

*Sentado numa calçada, em uma cidadezinha aqui do nosso estado, estavam o prefeito municipal e sua secretária de educação, quando o chefe aponta dizendo: veja, aquela mocinha que vai passando é muito interessante, organizada, arrumadinha, gentil, parece gostar de criança e, o que é melhor, toda a sua família votou em mim. Procure por ela amanhã e veja se quer substituir aquela professora que está de licença.*

Na política da educação brasileira, a formação de professores tem sido um grande desafio, mas não está sozinha, a falta de respeito e o descaso com a profissão também são realidades inegáveis. Muitas questões permeiam esses problemas, pois, a despeito da complexidade da prática de ensinar, somos um país onde o sistema político-econômico rege a educação e, além disso, as desigualdades sociais são explícitas. É grande o número de políticos e dos próprios docentes que não adquiriram consciência política em relação à importância social dos professores para o crescimento do país.



Até 1994, segundo GATTI (1997, p. 23), 1.380.638 professores trabalhavam no ensino fundamental, onde mais da metade, especificamente 59%, nas primeiras quatro séries do 1º grau, equivalentes a 1º e 2º ciclos. O Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais (1997, p. 25) mostra também que no Brasil 69.300 professores que atuam no ensino fundamental não haviam concluído sequer esse grau de ensino, onde 67,8% estão na região Nordeste. E ainda mostra a maioria (24%) desses estão professores se localizadas na zona rural dos Estados, onde o maior número das escolas pertence à rede municipal. Está claro que a falta de professores qualificados é muito mais grave nas áreas com menor capacidade financeira, ora, o ICMS da região nordestina em 1995 era de 12,68%, enquanto que a região mais rica do país – sudeste – arrecadava 60,69% do total.

A perspectiva de mudança na qualidade da educação nesse nível de ensino ainda vai se prolongar por alguns anos, devido à própria conscientização e formação profissional. Estamos vendo que os primeiros anos de escolaridade são os mais prejudicados, dados do Censo Escolar de 1994 (SEEC/MEC)<sup>7</sup> apontaram que 27% dos docentes da Região Nordeste possuíam apenas o 1º grau, completo ou incompleto. Mesmo com os esforços despendidos nos últimos anos, tanto na habilitação de magistério para o ensino fundamental dos primeiros níveis de escolaridade (formação 2º grau), quanto aos cursos de formação de professores 3º grau, a questão maior gira em torno da qualidade desses cursos, formando um círculo vicioso do professor para o aluno e do aluno para a realidade.

Existe no nosso meio escolar, em particular nos municípios onde atuamos, resistência à leitura de textos científicos, por parte dos professores de ensino fundamental, embora existam nesses lugares pequenos acervos bibliográficos, em parte atualizados, que trariam

grandes benefícios caso fossem utilizados regularmente. Reclamar é preciso, mas com responsabilidade. Exigir direitos faz parte da dignidade, mas cumprir com os deveres é idôneo. Para Gatti (1997, p. 40) “ *preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para saber fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar*. Ainda nesse texto a autora se refere à pouca leitura feita pelos professores do ensino fundamental e à carência de fontes bibliográficas.

Nesses municípios sob nossa atuação, percebemos também a pouca valorização e pouco cuidado com documentos e textos sobre a educação local. Esse fato é, no nosso entender, outro indício de heteronomia, pois é a desvalorização dos saberes e fazeres locais, fruto da cultura da cópia e da reprodução.

#### **2.2.4. Mecanismos de ação do Projeto CIBAVE**

O processo se desenvolve através de várias ações, concomitantes ou não, conforme as necessidades e demandas dos municípios:

##### **2.2.4.a. Visitas e observações**

De periodicidade semanal, em sistema de rodízio, nas escolas onde os ciclos básicos I e II estão sendo implantados. Nessa atividade a equipe técnica do CIBAVE acompanha, supervisiona e orienta os professores envolvidos, permitindo visões estrita e ampla da pedagogia em ação.

---

<sup>7</sup> SEEC é a sigla de “Secretaria Estadual de Educação e Cultura”

#### **2.2.4.b. Cursos**

São oferecidos de acordo com solicitações dos grupos de professores, considerando as necessidades e os interesses desses.

#### **2.2.4.c. Sessões de Estudo**

Estas atividades acontecem em grupos organizados por pólos. As sessões são desenvolvidas a partir de textos de fundamentação teórica e, semelhantemente aos cursos, os assuntos são previamente sugeridos pelos professores e equipes técnicas das secretarias de educação.

#### **2.2.4.d. Seminários <sup>8</sup>**

Sobre estudos e pesquisas, que são apresentados aos professores, contemplando diversos assuntos de interesse dos mesmos. Nesse tipo de trabalho os professores participam ouvindo, debatendo e questionando oralmente e/ou por escrito;

#### **2.2.4.e. Planejamento**

Esta atividade é orientada com base nos PCN's e segue um “modelo” próprio, por nós testado nas escolas de educação infantil da UFRN.

---

<sup>8</sup> Reuniões de Escolas de distritos próximos

Trabalhamos com temas geradores, os quais dão início aos projetos para sala de aula. Esses temas despertam o interesse criança para o estudo de um assunto específico. No CIBAVE o tema gerador permite que o conhecimento “natural” da criança aflore com explicações animistas e raciocínios espontâneos, que o professor censure essas concepções e sim dialogue, até aproximá-las dos novos conhecimentos a serem aprendidos.

Para que o tema gerador seja o fio condutor dos trabalhos até o assunto propriamente dito, tem que ser interessante, atrativo, criativo, coerente com o nível de desenvolvimento dos alunos e objetivos previstos pelo professor.

A escolha do tema gerador segue alguns critérios como: a) os acontecimentos do cotidiano da vida dos alunos; b) fatos históricos ou eventos sociais ocorridos na comunidade; c) fenômenos da natureza; d) questões idealizadas pelo professor. Como por exemplo, algumas turmas iniciaram o estudo sobre violência com o tema gerador “um tapinha não dói”, partindo da música que sugere o assunto a professora estendeu a proposta da letra, gradativamente, até a violência. Noutro exemplo, para estudar os animais partiu-se do tema “o peixe voador”<sup>9</sup>. Ainda para estudar os animais, noutro município, o problema da dengue inspira as crianças que se interessaram pelo “mosquito”. Nesse caso, as fantasias das crianças são bem claras, mosquito é um ser vivo e era do interesse delas estudá-lo. Para as crianças pequenas não importa se o mosquito ou não um animal e para as maiores é agradável estudar mosquito da dengue. Essa prática ajuda no estudo do assunto programado pela professora. À medida que se afasta do tema gerador (o mosquito da dengue) e estuda o assunto

---

<sup>9</sup> Espécie de peixe encontrado abundantemente na praia de Caiçara do Norte. Este peixe é muito apreciado quando secado ao sol. É conhecido popularmente como peixe “avoador”.

propriamente dito as crianças vão fazendo relações e aprendendo sobre os animais de forma agradável.

Os objetivos procuram priorizar aspectos do desenvolvimento dos alunos e não só os conteúdos específicos, de modo que facilita a interdisciplinaridade, a transversalidade, enfim torna mais criteriosa a escolha dos conteúdos nas áreas do conhecimento (matemática, português, ciências sociais, ciências naturais). Quando a professora objetiva que o seu aluno mostre respeito pelo pescador em Caiçara do Norte ou quando ele pesa os peixes no mercado livre da cidade, está, tanto atingindo os aspectos sociais e cognitivos da criança, quanto direcionando conteúdos de Estudos Sociais (valores, normas, comércio, profissão, *etc.*) e matemática (medidas, peso, volume e quantidades, *etc.*). Para que os objetivos sejam atingidos, obrigatoriamente, a transversalidade dos acontecimentos se faz necessária, por exemplo, direitos e deveres dos pescadores precisam ser estudados de modo que as crianças possam perceber a necessidades de valorizar ou respeitar os pescadores. Assim sendo, é o objetivo quem direciona ou sugere os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas.

#### **2.2.4.f. Orientações documentais**

Registros de atividades pedagógicas, de avaliações, e outros se fazem necessário para que professores e diretores possam entender e preencher corretamente os instrumentos exigidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

#### **2.2.4.g. Atendimento e orientações**

Problemas de aprendizagem não atendidos por uma equipe interdisciplinar para que possam superar as dificuldades.

#### **2.2.4.h. Orientações monitoriais<sup>10</sup>**

Em cada município há tantos monitores quantos forem necessários para atender aos pólos, o que dependerá da extensão territorial e do número de Escolas e de professores. O monitor será o responsável pelas sessões de Estudo, e acompanhará a equipe CIBAVE nas visitas e observações nas salas de aula, recebendo orientações e aprofundamentos nos conteúdos estudados e nas questões levantadas durante visitas e outras atividades;

#### **2.2.4.i. Orientação de auto-avaliação do professor**

Diante das mudanças que precisam passar, os professores sentem a necessidade de criar um instrumento que ajude na avaliação que cada um deva fazer de si próprio, o qual deve ser elaborado em grupo.

#### **2.2.4.j. Orientação e acompanhamento da avaliação das crianças.**

**Observação:** Elaboramos uma ficha com aspectos do desenvolvimento e aprendizagem da criança que devem ser observados pelos professores (ver anexo B); sugerimos outros instrumentos complementares que ficam à escolha do professor;

---

<sup>10</sup> Os monitores são escolhidos pelas Secretarias Municipais de Educação – SME devendo, preferencialmente, ser um professor que conheça os colegas, tenha boa interação com eles e conheça a realidade local.

#### **2.2.4.k. Outras atividades**

Que forem necessárias para o bom andamento do projeto, como pesquisas e atividades voltadas para atendimento aos alunos que não conseguirem bom aproveitamento serão elaboradas posteriormente, após o término dessa 1ª fase do projeto.

### **2.3. A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA DE ESTUDO**

A problemática tal como foi aqui delineada mostra que, nas escolas da área de cobertura do Projeto CIBAVE, vive-se uma fase de transição nas práticas pedagógicas, de modo a adequá-las às diretrizes da LDB 9394/96 e dos PCNs, pautadas nos princípios sócio-construtivistas. Tal transição congrega, naturalmente, os atores sociais envolvidos nessas práticas, com suas carências e motivações, conhecimentos prévios e incertezas, convicções, crenças e todos os aspectos dos seus universos cognitivo, afetivo e simbólico. Analisar esta problemática, na complexidade de que se reveste, é uma tarefa para ser desenvolvida por muitos projetos, e requer múltiplos olhares, um enfoque interdisciplinar. Diante de várias possibilidades e questões que se nos apresentavam durante nossa atuação à frente do “Projeto CIBAVE”, elegemos para este estudo o seguinte problema:

#### **2.3.1 O Problema**

Quais concepções de ‘ciclo básico’ possuem os professores do 1º ciclo do ensino fundamental? E, ainda, quais implicações destas concepções na sua prática pedagógica?

### 2.3.2 A Relevância do estudo

A relevância de um estudo como este reside na possibilidade de construção de um conhecimento justificado sobre uma realidade específica, com base numa metodologia mista, pois envolve a coleta de dados relativos ao problema, bem como resgata informações do campo de pesquisa, que foram se agregando durante a execução do supracitado “Projeto CIBAVE”. Sabemos, portanto, que informações colhidas no acompanhamento pedagógico aos sujeitos, permeiam as análises dos dados gerados no âmbito restrito da pesquisa, a própria redação desta Dissertação. O conhecimento resultante desta pesquisa poderá se constituir em subsídio a futuras políticas públicas, na área da educação, naqueles municípios e em outros de características semelhantes.

Assim delineada a problemática, e assim delimitado o problema, requerem uma abordagem teórico-metodológica que dê conta das especificidades do objeto de estudo na sua complexidade. Por esta razão, recorreremos à teoria das Representações Sociais para orientarmos-nos na análise das concepções que ora buscamos, bem como das possíveis relações destas com a prática pedagógica daqueles sujeitos.

A escolha das representações sociais como suporte analítico decorre da possibilidade de olhar o discurso/as ações dos sujeitos como uma “teoria do senso comum”, que, no dizer de Moscovici (1978), articula informações de diferentes níveis, num amálgama que satisfaz àquele que a formula, com objetivos práticos de compreender a realidade e nesta intervir. E este é, precisamente, o momento vivido nos municípios assessorados pelo CIBAVE: um momento de ruptura nas formas “naturalizadas” de ação pedagógica, provocado por mudanças “externas”. Estes são momentos privilegiados para captar representações,



através dos conflitos entre “o velho” e “o novo”. Se por um lado a “velha” forma de ensinar é objetivada, pelo “estranhamento” do que era, até então, familiar, ao mesmo tempo “a novidade” proposta é ancorada ao sistema de conhecimentos pré-existentes.

Em suma, o presente estudo assenta-se em dois campos teóricos que se complementam, mantendo suas especificidades. O construtivismo piagetiano dá suporte a todo o “Projeto CIBAVE”, a fim de mantermos coerência entre as orientações do Projeto e os PCNs. Por outro lado, para aprender como os professores representam o ciclo básico, buscamos suporte na Teoria Moscoviana das representações sociais, que nos permitiu analisar de forma mais precisa a apropriação, pelos professores-sujeitos, do objeto de estudo. O Capítulo II, a seguir, apresenta pontos relevantes das representações sociais para o presente estudo, bem como uma comparação entre as duas teorias, seus pontos comuns sobre processos representacionais humanos.

## **2.4. Objetivos**

Como apresentado acima, são objetivos deste estudo:

- 2.4.1.** Verificar as representações de um grupo de professores potiguares sobre “Ciclo Básico”;
- 2.4.2.** Inferir algumas implicações das citadas representações na prática pedagógica.

## **CAPÍTULO 3:**

### **SITUANDO A PESQUISA COMO UM ESTUDO PSICOSSOCIAL**

#### **3.1. ORIGEM E TRAJETÓRIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Na década de sessenta, a Psicologia Social estava em efervescência: nos Estados Unidos, Alport defendia a explicação dos fenômenos sociais a partir do indivíduo (das ações individuais), fato que punha em evidência a tendência individualizante que caracterizava a Psicologia Social naquele contexto. Na Europa Serge Moscovici fez o movimento inverso, ao partir da sociologia durkheimiana e do conceito de “representações coletivas”, com o qual Durkheim opôs os fatos sociais (entendidos como coisas, exteriores ao pensamento) ao pensamento dos indivíduos, propondo um tratamento específico ao pensamento social e ao pensamento individual. Moscovici retoma e reformula a questão da representação coletiva, propondo, no âmbito da psicologia social, o conceito de “representação social”.

Assim, a teoria das representações sociais, como foi proposta por Moscovici, constitui uma forma sociológica da Psicologia Social, por atribuir importância tanto aos comportamentos individuais quanto aos grupais, compreendidos historicamente em determinado tempo e lugar. Ressalta ainda que a influência não é unidirecional, dos comportamentos sobre os estados individuais, visto que tal influência também contribui para a construção das realidades sociais. Essa tendência é especialmente inovadora, pois as abordagens teóri-

cas anteriores à segunda guerra mundial - Wundt, Le Bon e Freud - distinguiram os níveis individual e coletivo (Farr, 1994).

Rediscutindo estes teóricos, Moscovici (1978) definiu a representação não apenas nas suas dimensões psíquicas (como sensações, sentimentos e emoções), nem tampouco nas suas dimensões sociais (como nível de cultura, classe social ou situação econômica), mas pela união dos dois pólos. Isto é o que se chamou de organização psicossociológica do conhecimento social, que Moscovici denominou “representações sociais”.

Neste sentido, é de fundamental importância entendermos que as representações sociais não se dão no vazio, pois além do aspecto psicológico que é inerente ao indivíduo, há a contextura sócio-cultural. Assim, Moscovici (1978) afirma que não existe uma cisão entre o sujeito e a cultura, o sujeito e a sociedade, ou o sujeito e o objeto representado, de forma que o conhecimento produzido socialmente, influencia o modo de pensar de cada indivíduo. Portanto, devemos entender as representações sociais como possuidoras de caráter psicológico e, na medida em que é própria de determinada cultura e sociedade, reveste-se de significados sociais.

### **3.2. O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Ao longo da história, as pessoas sempre estiveram trocando conhecimentos, falando com as outras a respeito do que lhes acontece, ou das idéias que circulam em seu cotidiano. Através destas “conversas”, as pessoas criam verdadeiras “teorias” a respeito dos fatos, produzem e emitem opiniões, formulam conceitos e interpretações sobre os acontecimentos cotidianos. Essa “teorização” surge da compreensão alcançada por cada indivíduo, que, por

sua vez, chega a ela tão somente por estar sempre em convivência com outros indivíduos que articulam pensamentos semelhantes sobre esses fatos. É por isso que as representações são ditas “sociais”, porque são produzidas socialmente.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais seriam esse conjunto de conceitos, afirmações e explicações, consideradas verdadeiras “teorias do senso comum”, ciência coletiva – “sui gêneris”, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais e cujo campo de apreensão só se faz possível situando-se a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, ocupando, de fato, este território limítrofe, onde se constituem objetos com esta dupla natureza: psicológica e social.

Para demarcar a diferença entre o construto da representação social e o da representação coletiva de Durkheim, Moscovici afirmou que as representações nas quais está interessado são aquelas características da sociedade contemporânea, do nosso solo político, científico e humano, e que nem tiveram tempo suficiente para uma sedimentação que as tornassem em tradições. Portanto, o construto “representação social” designa uma forma de pensamento que é necessariamente social, em constante modificação, o que lhe confere um caráter de dinamicidade.

### **3.3. AS FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A representação social constitui-se, como já foi dito, numa forma de conhecimento socialmente elaborada, e funciona como um sistema de interpretação, cuja função básica é tornar o não-familiar (enquanto desconhecido, estranho), em algo familiar, naquilo “de que” ou “de quem” se tem algo a dizer, resultado de uma apropriação. Dito de outra forma:

sempre que novas noções, advindas do meio científico ou do pensamento erudito, chegam àqueles que compõem o universo consensual, através dos divulgadores (imprensa, professores, outros), soam - enquanto novas - com estranheza, desconhecimento; as pessoas então, interagem, trocam idéias, e desta troca são produzidas “teorias” que implicam numa nova forma de apreensão e transformação da noção original, tornando-a familiar.

É com elas e a partir delas que as normas intragrupo e intergrupo são criadas, que valores são estabelecidos. São as representações sociais responsáveis pelos juízos formados pelos grupos acerca de si mesmos e acerca de outros, contribuindo para o sentimento de pertença ou exclusão de um grupo, e distinção entre vários grupos. Poderíamos dizer, então, que as representações sociais têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no cotidiano. Elas regem nossa relação com o mundo e com os outros, organizam nossas condutas e as comunicações sociais.

À medida que viabilizam a disseminação de valores, idéias e postura no interior de um grupo, as representações são sempre carregadas de ideologias, interferindo na difusão e assimilação de conhecimentos, na transmissão e construção do senso comum, num processo marcadamente dinâmico. Estão, portanto, em toda e qualquer parte onde haja comunicação humana, inclusive nos meios científicos, determinando ali também, condutas e direcionamentos, sem sequer serem percebidas. São ainda importantes no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, uma vez que não há como o indivíduo desenvolver-se sem o(s) outro(s), e que não há como saber de si sem o espelho do outro (tanto aquele “outro” a quem se fala diretamente, como o “outro” grupo social a quem ele representa).

### 3.4. PARADIGMAS GENÉTICOS FRENTE A FRENTE: O PSICOGENÉTICO E O PSICOSOCIAL

#### 3.4.1 As funções invariantes, segundo Piaget

Embora seja muito difundida a relação entre a teoria de Piaget e a prática pedagógica nas séries iniciais da escolaridade, *fundamentalmente ele não é um psicólogo da criança interessado em tópicos práticos sobre o seu crescimento e desenvolvimento*, já disse Elkind (1967, apud Mayer, 1981, p. 213). Continua Elkind (ibid, p. 213): *Primeiro, antes e acima de tudo, é um epistemólogo genético preocupado com a natureza do conhecimento e com as estruturas e os processos pelos quais ele é adquirido.*

A teoria de Piaget é muito mais que a enumeração de estágios do desenvolvimento cognitivo humano, pois envolve os conceitos gerais, que são independentes de estágios. A “teoria independente de estágio”, conforme Mayer (1981), tem uma forte raiz biológica, através do pressuposto de que os seres vivos naturalmente procuram informações ligeiramente mais complexas do que seu conhecimento existente. Tem também o pressuposto filosófico da “dialética”, através da qual há uma contínua interação entre o desejo de organização interior e a necessidade de abertura a mais e mais informações oferecidas pelo meio. Deste modo, os seres humanos, enquanto vivos, procuram sobreviver e funcionar com sucesso no seu ambiente. A quantidade de informações disponível no ambiente, contudo, extrapola a capacidade de retenção humana, e somente uma pequena parte pode ser assumida por um indivíduo, considerando que todo conhecimento novo precisa estar relacionado com um conhecimento existente. Os mecanismos para equilibrar este conflito entre as

necessidades de organização e de adaptação são a acomodação e a assimilação. São estas funções que, no seu conjunto, constituem a “teoria independente de estágio” – são as “funções invariantes”.

Na maior parte do tempo, pois, há uma disputa pelo equilíbrio entre acomodação e assimilação, disputa que perdura por todo o existir humano. A cada informação assimilada, recomeça o processo, resultando em representações progressivamente mais complexas e mais completas.

Estas funções de assimilar o novo, acomodando o pré-existente às características do novo, assemelha-se aos mecanismos de objetivação e ancoragem, da teoria moscoviciana, sobre os quais trata o tópico a seguir.

### **3.4.2 Os Mecanismos de Objetivação e Ancoragem, segundo Moscovici**

Ao definir “representação social” Moscovici iniciou esclarecendo a dupla natureza de sua estrutura conceitual: por um lado, com base na Psicologia clássica, que concebeu as representações como instância intermediária entre a percepção e o conceito e, por outro lado, acrescentando a concepção de um engendramento mútuo entre ambas as esferas – a perceptual e a abstrativa. Baseado, portanto, nesta premissa, chegou Moscovici à formulação de que as representações sociais possuem estrutura de dupla natureza: a aconceptual e a figurativa: *a comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo.* (Moscovici, 1978).

Daí, o autor propõe duas faces para a estrutura das representações sociais: a face figurativa e a face simbólica. À função de duplicar o sentido por uma figura, dar materialidade ao objeto abstrato, ele denominou de objetivação. E a função de duplicar a figura por um sentido, interpretar um objeto, torná-lo inteligível, foi chamada de ancoragem, a qual consiste em integrar – de forma a tornar cognoscível – um sistema de pensamento socialmente veiculado e pré-existente. É um mecanismo que permite incorporar, em nossa rede de categorias, o problemático ou não usual, oferecendo a oportunidade de confrontar este problemático ou incomum com os elementos típicos desta categoria já existente em nossa mente. Para Moscovici, portanto, ancorar é classificar e denominar, e essa classificação se dá de acordo com a escolha de um dos paradigmas ou protótipos estocados na nossa memória, que decide se aquele objeto representado pode, ou não, ser incluído na classe em questão.

Quanto à objetivação, esta é a materialização do conceptual-abstrato, transformando uma abstração em algo quase físico, através das imagens: *É uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma ‘forma’ – ou figura – específica, ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato.* (Moscovici, 1978).

Ancoragem e objetivação, portanto, são dois processos (ou mecanismos) que, no interior das representações sociais, estabelecem sua dinâmica de funcionamento, possibilitando que o social se transforme em representação, e que esta transforme o social, num movimento de religação entre os conceitos e as imagens que sobre eles se formam. Como diz Teves (1994), a realidade é a síntese de um processo no qual os fatos e as interpretações destes se relacionam de forma dialética. A “realidade”, então, não é algo autônomo, mas é sempre delimitada pelo grupo de pessoas que a compartilham entre si, de modo que “o real”



é o reflexo das idéias, crenças, valores e percepções do grupo. Assim sendo, o campo de produção de uma representação social é um universo de significados compartilhados coletivamente, cheios de sentidos e imaginação. É assim que o discurso circulante reflete a organização dos conhecimentos que um determinado grupo possui a respeito de um objeto social. Na pesquisa de Moscovici (1978), sobre a representação da Psicanálise, aquele autor encontrou em certos grupos de operários, por exemplo, ausência de informação coerente sobre o assunto, mas entre estudantes de classe média, por outro lado, o autor encontrou níveis de conhecimento mais compatíveis com o objeto em estudo. As imagens, por sua vez, decorrem da informação e constituem todo um campo representacional do objeto. Assim, verificou que os sujeitos de classe média, com informações coerentes sobre o assunto, puderam imaginar o analista e o analisado, bem como a prática, de forma mais aproximada.

### **3.4.3 Comparação entre as duas abordagens**

Impõe-se que, ao final deste tópico, tenhamos algumas considerações sobre os pontos de aproximação e sobre as especificidades das teorias de Piaget e de Moscovici. Sem sombra de dúvida o pressuposto genético está subjacente às duas teorias, ou seja, tanto Piaget como Moscovici postulam pelo processo como forma de construção de conhecimentos. Ocorre que, para Piaget, o foco dos estudos e teorizações é o sujeito cognoscente, ou mais especificamente, os processos através dos quais os indivíduos, em contato com os objetos do meio físico e social, constroem seus conhecimentos, norteados pelas suas estruturas mentais em evolução. Já para Moscovici, o foco de suas pesquisas e teorizações é o grupo social, ainda que tomando o indivíduo como manifestação deste grupo que representa ou

com o qual mantêm relações de pertença ou referência as mais variadas. Podemos dizer também que Piaget centra sua atenção numa inteligência que reconstrói objetos físicos e fatos sociais. E que Moscovici concentra atenção num homem que age em consonância com o grupo ao qual pertence e/ou em seu nome, ainda que não o faça conscientemente nem explicitamente. Se Piaget analisou as características das explicações que sujeitos cognoscentes formulam, em busca de coerência entre as informações do mundo exterior e suas estruturas internas, já Moscovici analisou sentidos subjacentes a explicações que os indivíduos compartilham, em busca da coerência de suas ações com as ações dos seus pares.

Nossa análise das duas teorias está em acordo com Carvalho (texto digitado, não publicado), e com Doise (1993, apud Carvalho, 2000) para quem:

*a teoria das representações sociais é, basicamente, uma teoria geral sobre um metassistema de regulações sociais que intervêm no sistema de funcionamento cognitivo, e que os postulados teóricos de sistema (cognitivo) e metassistema (social) – bem como o envolvimento das representações sociais em redes de relacionamentos comunicativos e simbólicos estão por ser claramente explicitados, em pesquisas posteriores, a exemplo do que ocorreu com as idéias-chave da teoria de Piaget.*

Nesse sentido, esse foco de comparação entre as duas teorias difere daquele adotado por Castorina (1995) e citado por Enesco (1996, p. 110), e que interpreta a teoria das representações sociais como “*a maneira pela qual o meio social ‘apresente’ os fenômenos aos sujeitos*”.

Conforme se depreende desta revisão da literatura, representação social não é entendida somente como interação entre indivíduos, mas como sistema organizado de conheci-

mentos, opiniões, crenças, ideologias. Assim, as representações são sociais, pelo menos, por três motivos:

- (1) possuem como objeto a realidade social;
- (2) têm origem social;
- (3) e, sobretudo, são amplamente compartilhadas e estão em contínuo movimento no âmbito de uma sociedade ou de um grupo social.

Este terceiro aspecto é da maior relevância porque coloca a representação como parte integrante da totalidade social, a qual, para ser compreendida, precisa ser analisada em sua relação com a linguagem, sistemas de códigos, aspirações, esquemas interpretativos, valores, memória - produzidos no seio da sociedade e nos diferentes contextos grupais particulares. É exatamente neste sentido que a representação pode ser considerada como a expressão de um determinado grupo, produzida pela ação e pela comunicação humana. E considerando-se as distâncias espaço-temporais entre os locais sob intervenção do “CIBAVE” e a capital, características específicas são mais nítidas e estáveis.

Finalmente, baseado em Jovchelovitch (2001), faremos considerações sobre a diferença principal entre as teorias Piagetiana e Moscoviciana, começando por situá-las no tempo histórico e no paradigma subjacente de conhecimento, vivenciado por cada um. Piaget pressupôs diferentes formas de organizar o saber em estágios, atribuindo que as formas mais elaboradas do saber substituem as menos elaboradas. Neste sentido, a teoria de Piaget está circunscrita ao pressuposto modernista darwinista. Não só Piaget, como também Freud e todos os modernos acreditaram nisso, que o domínio do mundo objetivo deixaria para traz os mitos e as supertições. Eles acreditavam, portanto, na supremacia da ciência. Piaget

acreditava, especificamente, que o pensamento humano progride de tal forma até chegar no estágio científico.

A teoria de Moscovici, apesar de baseada no paradigma genético como a de Piaget, não estabelece uma relação de menor ou maior valor entre diferentes tipos de conhecimento. Pelo contrário, procura entendê-las a partir das funções que eles têm em diferentes momentos da vida.

Quando Moscovici estudou a representação social da psicanálise, na França, constatou que diferentes tipos de racionalidade construíram diferentes tipos de representações. Foi mais além quando verificou que estas diferentes racionalidades estavam presentes num mesmo indivíduo. Isto significa que utilizamos várias racionalidades em determinado momento da nossa vida para suprir diferentes funções. Significa também que lançamos mão de diferentes tipos de saber dependendo das circunstâncias. Esta seria a diferença básica entre o pensamento de Piaget e o de Moscovici.

### **3.5. Desdobramentos Contemporâneos da Teoria**

Pela revisão precedente constata-se que esta teoria apresenta, no seu ponto de partida, a proposta de abandonar as dicotomias sujeito-objeto, visto que, como estabeleceu Moscovici (1978): não podemos pressupor uma separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo), pois sujeito e objeto se confundem. O objeto está inscrito num contexto ativo, ao qual pertence o sujeito representante, que se apropria da realidade, reconstituindo-a no seu sistema cognitivo, este tributário dos seus sistemas de valores e de sua história.

Wagner (1998, p. 4) conceitua representações sociais como *um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.*

Este autor realça o caráter sócio-genético das representações sociais, bem como as consequências da sócio-gênese para a compreensão e a definição das representações sociais. Deste modo, se tomarmos as representações como **ciência popularizada**, cumprindo funções declarativa, instrumental e explanatória: o aspecto declarativo descreve e demonstra o fenômeno social para o qual a ciência popular parece ser relevante, e o aspecto explanatório fornece uma compreensão familiar para suas razões subjacentes. Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas. O movimento é sempre nos laboratórios, academias, nos redutos da Ciência; daí elas são veiculadas e “popularizadas”. A pesquisa emblemática neste âmbito é a de Moscovici (1978), sobre as representações sociais da psicanálise entre indivíduos parisienses, no final da década de 50.

Mas, há também as representações como **imaginação cultural**, que servem ao propósito de dar realidade às coisas que habitam o mundo social, objetos que têm uma longa história estabelecida, tais como os papéis sexuais, as anomalias da existência humana, ou o próprio corpo humano. Tais representações não apenas recriam os objetos, mas definem os atores como parte complementar dos mesmos – dando-lhes o sentido de pertença a comunidades e culturas específicas, além do que são adquiridas e desenvolvidas nos primeiros anos da infância (Wagner, 1998). Aqui se há novidades (no sentido de provocarem impactos sociais) estas têm sua origem no universo mesmo do senso comum, a ele pertencem desde

seu surgimento. Neste campo, a pesquisa de Jodelet (1984) sobre representações sociais do corpo é outro estudo emblemático.

Finalmente, temos as representações de estruturas e eventos sociais, que têm como características – se comparadas com as de imaginação cultural – o fato de serem mais recentes em importância histórica e de atingirem uma população mais limitada. *Tais representações são diacronicamente menos estáveis, assim como sincronicamente menos válidas, isto é, são compartilhadas por grupos menores (...) e são sempre o produto de um processo explícito de avaliação social de pessoas, grupos e fenômenos sociais.*(Wagner, 1998, p. 8-9).

Tópicos característicos desse campo, ainda segundo Wagner (op. cit.), envolvem os conflitos sociais e movimentos de protesto, por exemplo. Mas, grupos criam representações mesmo para problemas sociais transitórios, como greves. O importante é ressaltar que *estas representações são o resultado do confronto, por um dado grupo, entre objetos do ambiente e seus critérios de referência social* (Di Giacomo, 1980, apud Wagner, 1998, p. 9). Neste tipo de representação, portanto, é a ruptura na rotina social que provoca a necessidade de reorganizar os conhecimentos e as práticas. Diante de novas diretrizes (LDB e PCNs), em implantação no ensino fundamental, podemos caracterizar o presente momento como de crise, e por isto mesmo configurando-se como dos mais favoráveis para um pesquisa desta natureza, visto que é somente a partir de necessidades práticas que o senso comum elabora seus conhecimentos sobre a realidade em questão. Em outras palavras, é num momento como este, de contradições, de reavaliação, que se tem a oportunidade de atingir as representações sociais e seu papel na constituição de realidades específicas, pois como afirma Wagner (1998, p. 9):

*... num movimento circular, a identidade social, a associação em grupos e as ações coletivas determinam e recriam umas às outras, e neste processo social objetos e eventos são conjugados de tal forma que correspondem às intenções, ações e fundamentos ideológicos dos indivíduos.*

Podemos identificar o presente estudo como de representações de **eventos e estruturas sociais**, na medida em que se constata a ruptura nas práticas docentes nos municípios objeto desta pesquisa. Ao mesmo tempo tal ruptura decorre de conhecimentos gestados no universo reificado, para serem “popularizados”, convertidos em prática renovada. Por esta razão, podemos também identificar este estudo com o campo da **ciência popularizada**.

## **CAPÍTULO 4:**

### **METODOLOGIA**

#### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO**

Os sujeitos deste estudo são 33 professores do ensino fundamental, dos municípios de Pedra Grande, Rui Barbosa e Rio do Fogo, que estavam atuando no 1º ciclo durante a coleta dos dados. Fazem parte do quadro de professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, dos três municípios já citados, mas claramente, são professores que estão iniciando a sistemática de ensino no modelo dos ciclos básicos (1º ciclo fase A). Vinte e um professores possuem o segundo grau completo (magistério, científico e supletivo), enquanto três estão concluindo esse nível de escolaridade no Curso de Magistério. Temos também três professores que cursam da 5ª à 8ª séries, e seis sujeitos estão cursando o terceiro período do 3º grau, no pólo de Pedra Grande, dentro da oferta do Curso de Pedagogia (Programa de Educação Básica – PROBÁSICA) da UFRN, em vários municípios do Estado.

Constituem uma amostra intencional, visto terem sido escolhidos pela pesquisadora a partir de dois critérios: (1º) estarem lecionando na fase A do 1º ciclo; (2º) estarem engajados no Projeto CIBAVE.

Esta seleção está compatível com a recomendação de Moscovici (1978), de que, para o estudo das representações sociais, é relevante buscar pelos sujeitos que mantêm vínculos específicos com o objeto sob representação. Assim sendo, as representações sociais



têm origem nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o objeto, de acordo com os papéis que desempenham, enquanto atores, no meio social. Ainda segundo Moscovici (1978), podemos considerar a sociedade como um sistema de pensamento, onde coexistem o universo consensual (universo intelectual do senso comum) e o universo reificado (universo intelectual científico). Estes dois universos atuam simultaneamente, para moldar a nossa realidade, mas é no universo consensual que ocorre a produção das representações sociais, tais como concebidas por seu autor: como teorias do senso comum. No entanto, “senso comum” não é por ele considerado como conhecimento inferior, falso ou precário, mas corresponde a uma construção representativa, uma forma de conhecimento que faz sentido à vida dos sujeitos representantes, regula seus comportamentos e orientam suas condutas. São o amálgama entre conhecimentos do universo consensual e conhecimentos “de segunda mão”, provenientes dos universos reificados, que são transpostos para os indivíduos pelos divulgadores científicos de todos os tipos (jornalistas, professores, políticos, propagandistas, e outros), que têm nos meios de comunicação um dos veículos mais eficazes. Na presente pesquisa, em específico, as informações do universo reificado provêm da legislação em implementação (LDB 9394/96 e PCNs), dos seus pressupostos teórico-metodológicos e das implicações destas na prática pedagógica do professor e na dinâmica escolar cotidiana, para além das salas de aula.

#### **4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS**

As informações – “os dados” – que subsidiam este estudo foram coletadas em duas etapas. Na primeira foram formuladas duas questões geradoras (ver anexo C e D). Com a

primeira questão (O que você entende por ciclo básico?) se buscou verificar as concepções dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Com a segunda questão (Em que você fundamenta sua prática pedagógica?), buscou-se aprender como os sujeitos situavam-se em relação à sua autonomia em construção, um dos objetivos do Projeto CIBAVE. Tentávamos, com esta questão, vislumbrar a mobilidade do professor em meio às fontes disponíveis para o planejamento e ação crítica e autônoma que buscávamos formar. Estas questões eram dirigidas ao professor sem a presença de terceiros, em horários livres – fora da sala de aula. Foram gravadas em fitas cassete e depois transcritas e analisadas. Alguns sujeitos não aceitaram a gravação e responderam por escrito (por exemplo, ver suj. N no anexo C).

A partir dos resultados obtidos, cuja análise está no Capítulo IV a seguir, revelou-se a necessidade de tentar aprofundar a identificação das representações objeto deste estudo. Nesta segunda etapa da pesquisa, o foco do nosso interesse era os reflexos das concepções e representações na prática pedagógica. Retornamos, pois, às mesmas cidades e às salas de aula dos mesmos sujeitos que participaram da 1ª etapa da pesquisa, desta vez para observar sua prática “in loco” e para fazer nova pergunta (Como está hoje sua prática pedagógica?). Novamente a questão era formulada pelo pesquisador ao professor, mas em sua sala de aula, sem a presença de terceiros. As respostas foram também gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas para análise.

Esta 2ª etapa de pesquisa foi feita em dois meses, considerando as distâncias e também as condições precárias de deslocamento de Natal até cada uma das cidades e distritos. Cada questão implicou, na verdade, em uma visita, algumas das quais ocupando todo um expediente de trabalho. Aproveitávamos cada visita para fazer uma observação semi-estruturada de 30-40 minutos, sendo a pergunta formulada ao professor em momento

oportuno, no intervalo de suas atividades docentes. O foco destas observações acompanha a forma mesma da questão, ou seja, estávamos atentas à prática docente do professor / sujeito, e queríamos captar se aconteceram mudanças com a participação nas atividades do Projeto CIBAVE. Estas observações totalizaram 20 horas aproximadamente. Dizemos aproximadamente porque, devido às características do campo de pesquisa, às distâncias e (in)disponibilidades de transporte, bem como à boa hospitalidade das pessoas, por vezes ficávamos mais tempo na cidade ou até mesmo na escola. Não raro nossa visita era motivo de grande alegria, e o centro das atenções naquele dia. “A professora da universidade” era ao mesmo tempo festejada e “explorada” com dúvidas, perguntas, queixas ou comentários sobre o Projeto, as pessoas das equipes de trabalho, os vários cursos de formação em curso pela região, *etc.*

Essa condição não pode ser ignorada, e certamente que estas características permeiam todo o nosso estudo, impregnando-o desde as análises à redação, desde o início do Projeto CIBAVE até a defesa pública desta Dissertação. Certamente esta condição mereceria crítica a partir de uma visão positivista/quantitativista de pesquisa. Mas, é compatível (e previsível) em estudos semelhantes a este, de natureza qualitativa e que, pelas configurações psicossociais da clientela e do campo de pesquisa, demandam por uma postura de cunho etnográfico.

### **4.3 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

As análises foram desenvolvidas em acordo com o pressuposto de que a Representação Social é uma teoria do senso comum, uma forma particular do indivíduo captar, apre-

ender e interpretar o mundo externo, através de percepções, imagens, opiniões e atitudes, formadas a partir da sua prática diária, historicamente determinada e em consonância com suas experiências culturais, sociais e psíquicas.

Nessa perspectiva o construto das representações sociais, ao redimensionar o estatuto epistemológico do senso comum, legitima as sínteses provisórias dos sujeitos como totalizações possíveis — ainda que mutáveis. As análises a seguir categorizam tais representações em relação aos pressupostos subjacentes às respostas, sendo estes permeados pelas experiências cotidianas dos sujeitos.

#### **4.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Já registrou Bardin (1979) com relação à análise de conteúdo, mais de meio século de aplicações abusivas e de aperfeiçoamentos materiais. Da forma como a praticamos hoje suas raízes estão nos anos 50, quando, nos Estados Unidos, os pesquisadores iniciaram suas buscas por um instrumento de análise das comunicações que ultrapassasse simplesmente a “opinião”. De lá para cá, houve um crescimento e diversificação dos estudos empíricos que adotam as técnicas designadas genericamente por “análise de conteúdo”. O ponto alto desta abordagem atual é permeado por disciplinas afins, como a semiologia e a lingüística, que vieram a influenciar a análise de conteúdo a partir dos anos 60, com seus novos objetos (a imagem e a música, por exemplo), ou seus fundamentos teóricos (como as abordagens estrutural e psicanalítica).

*Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa (...), é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não à “ilusão da transparência” dos fatos sociais, (...) tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. (Bardin, 1979, p. 28).*

De forma bem sucinta, podemos dizer que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo objetiva, entre outros, a “ultrapassagem da incerteza”, isto é, se a leitura do pesquisador é generalizável. Outro objetivo é o “enriquecimento da leitura”, aumentando sua produtividade e pertinência pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmem o que se procura demonstrar (Bardin, *ibid*).

A análise de conteúdo tem como campo privilegiado o código lingüístico (falas e textos escritos), constituindo-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e pode se resumir em sistematizar o conjunto (o “corpus”) segundo dois critérios: o suporte da mensagem X o número de pessoas implicadas. Esta seria a forma mais simplificada, na qual sistematiza-se quem disse o que.

Mas, considerando a natureza do nosso objeto de estudo e os objetivos escolhidos, optamos por uma descrição analítica, que funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, *ibid*, p. 34).

De posse das respostas dos sujeitos, procedeu-se, portanto, à análise de conteúdo do tipo “temática”. Optamos pela análise temática, pois, segundo Bardin, a mesma consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação. Tais núcleos de sentido foram identificados em duas etapas: na primeira, de “inventário”, isolou-se os elementos (os conteúdos), após leituras sucessivas das respostas dos sujeitos; na segunda etapa, de “classificação”, distribuiu-se aqueles elementos segundo uma organização das mensagens que

veiculam e compartilham. Esses núcleos de sentido são o subsídio para tentarmos desvelar o universo de significados e, conseqüentemente, as representações do objeto central do presente estudo – o ciclo básico.

## **CAPÍTULO 5:**

### **RESULTADOS**

As análises das informações colhidas junto aos professores foram uma verdadeira garimpagem, pois, quanto mais restritas ou vagas as informações, mais esforço vão requerer do pesquisador para identificar as temáticas e os significados implícitos ou subjacentes às mesmas.

Para alcançar validade, as análises de conteúdo devem cumprir algumas exigências quanto às categorias de fragmentação da comunicação. Estas categorias devem atender a pelo menos duas exigências, dentre as quais relacionamos “homogeneidade” e “exclusividade”, ou seja, as falas categorizadas dentro de uma mesma temática devem ser homogêneas entre si. Ao mesmo tempo, as temáticas devem ser exclusivas, ou, um mesmo conteúdo não pode ser classificado em duas categorias (temáticas) diferentes (cf. Bardin, 1979).

Nessa direção, e com todo o rigor possível, tentamos superar as barreiras da pouca expressão oral (ou escrita) diante de uma “entrevista” com a pesquisadora. O ideal teria sido conseguirmos entrevistas clínicas, onde os professores falassem mais detidamente após a formulação da questão, mas esta pretensão nossa encontrou sujeitos reticentes, e de breves palavras. Não há que se ignorar o contexto, o cotidiano de comunicação destes sujeitos, no qual *“fala quem pode, obedece quem tem juízo”*. Assim, esta brevidade e reticência não encerram, certamente, um bloqueio ou limitação intrínseca aos indivíduos. Antes, poderá ser fruto de uma construção social, muito além de inibições pessoais. Em localidades tão

pequenas, parece-nos que muito vale a “*força ilocutória*” da comunicação, como disse Flahaut (apud Lane, 1994): “*Toda comunicação, por mais importante que seja o seu valor informativo, é construída a partir de um ‘o que eu sou para você, o que você é para mim’, e é operante neste campo’.* (p. ??)

Nos tópicos 1 e 2 a seguir, estão as análises temáticas das duas questões: “o que é ciclo básico” e “em que você fundamenta a sua prática pedagógica”.

### 5.1 “Ciclo Básico é...”

As respostas à pergunta “o que é ciclo básico?” foram organizadas em torno de dois grandes temas: (1) é um novo método; (2) é um novo modo de organização dos níveis de escolaridade.

#### Exemplos do Tema 1:

*É um método em que melhora a aprendizagem do alunado.* (SujG).

*É um método de ensino avançado, não sabe-se se interessa à clientela ou prejudica.* (SujS).

#### Exemplos do tema 2:

*É uma nova abordagem de organização da escolaridade do aluno.* (SujH)

*É um modo diferente de arrumar as primeiras séries.* (SujU).

Pode-se depreender, dentro da temática 1, três idéias subjacentes, quais sejam: (1.1) ponto de partida; (1.2) processo; (1.3) avaliação. Há referências, nas respostas dos sujeitos, à experiência (à realidade) do aluno como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem no ciclo básico, como no exemplo a seguir:



*Acho que ciclo básico é um jeito diferente de trabalhar, onde a experiência do aluno é importante para adquirir conhecimento. (SujX).*

As referências ao processo de ensino-aprendizagem aparecem em respostas como as duas exemplificadas a seguir, sendo que a primeira enfoca a idéia de acompanhamento (SujD) e a seguinte focaliza sobre o papel de mediador requerido ao professor (SujF):

*O ciclo é um acompanhamento na vida do aluno por dois anos e é também um novo modo de ensinar. (SujD).*

*É uma evolução do ensino em que nós professores somos mediadores dos nossos alunos e através dessa evolução podemos acompanhar melhor as fases de desenvolvimento de cada um. (SujF).*

A seguir apresentam-se dois exemplos de respostas em que os sujeitos enfocam a avaliação:

*Ciclo básico é o acompanhamento da criança no seu dia a dia, no decorrer das aulas, fazendo sua avaliação constante, contínua. (SujM).*

*É forma de trabalho de avaliar e transmitir experiência à criança. (SujW).*

O que se pode depreender, a partir desta primeira aproximação às concepções de ciclo básico, é que realmente existe um amálgama entre informações de diferentes níveis, como afirmara Jodelet (1989), ou seja, encontramos nas respostas dos sujeitos a presença dos sistemas ideológicos sedimentados e do ideário recém veiculado, ambos submetidos ao confronto com o cotidiano. É pertinente, no âmbito destas reflexões, retomarmos o argumento de Teves (1992) sobre a força da interpretação na constituição do real, configurando-o para além dos fatos e fenômenos concretos, ultrapassando – o. Neste movimento de constituição da realidade evocamos novamente Jodelet (op. cit.), que nos aponta a representação social como síntese dos universos concreto e simbólico. E em Wagner (1998) encontramos

respaldo para reconhecer, no amálgama acima referido, a natureza sócio genética da representação, precisamente porque é nesta gama de posicionamentos que se espelha a diversidade de fontes de informação.

## 5.2 Refletindo sobre a Prática Pedagógica

Ao analisar a primeira questão, como descrito acima, constatou-se dificuldades de expressão, pelos sujeitos. Uma outra questão foi imediatamente planejada, a fim de tentar encaminhar o pensamento dos sujeitos a partir de reflexões sobre sua própria prática. A segunda questão foi assim formulada: “*em que você fundamenta a sua prática pedagógica?*”

As respostas receberam o mesmo tipo de análise de conteúdo e foram agrupadas em várias temáticas, como segue:

- 1) Saberes dos alunos (estruturas cognitivas, conhecimentos prévios, realidade);

“*Me oriento na cabeça dos meus alunos...*” (SujQ)

“*Nos conhecimentos do aluno e na experiência deles.*” (SujS)

- 2) Informações normativas da prática pedagógica, colhidas em (a) eventos dos quais participam (semanas pedagógicas, capacitações, eventos em geral), (b) planos e planejamentos, (c) fontes específicas (os PCNs, os livros didáticos, principalmente os manuais do professor, revistas, como a ‘nova escola’, jornais e TV.

- (a) “*Me baseio nos treinamentos para assegurar ao aluno o tempo necessário.*” (SujG)

- (b) “*Eu acho o único aproveitamento que eu tenho é a Semana Pedagógica porque o magistério agora está dentro dos PCNs.*” (SujH)

(c) *“Eu me baseio em material escrito de um modo geral, livros, revistas etc.”* (SujG)

3) Saberes da prática, através do seu papel mediador, tais como os progressos dos alunos (constatados no dia a dia da sala de aula), e as reflexões sobre sua própria prática.

*“Na experiência em sala de aula. O professor deve orientar o aluno na aprendizagem observando os avanços.”* (SujD)

*“É preciso dá continuidade as experiências adquiridas fora da escola e ir introduzindo o conhecimento científico na perspectiva do aluno.”* (SujF)

4) Materiais concretos utilizados em sala de aula:

*“Gosto de ficar pensando nas coisas que faço, gosto de pensar no material didático.”* (SujT)

*“Me baseio no material didático e nos livros.”* (SujP)

Deste modo, os sujeitos afirmaram que sua prática pedagógica fundamenta-se: (1) nos Saberes do aluno; (2) nas Informações Científicas; (3) nos Saberes da Prática; (4) nos Suportes Materiais.

### **5.3 Aprofundando a reflexão sobre a Prática Pedagógica**

Este tópico apresenta análises de conteúdo da questão que foi aplicada seis meses após as duas primeiras, quando voltamos ao campo para constatar se havia mudanças na prática dos sujeitos. Verifica-se que a questão foi formulada em tom mais coloquial, em busca de respostas mais longas, quem sabe mais detalhista: “Como está hoje a sua prática pedagógica?”

No geral as respostas dos sujeitos apontam para a dúvida, o conflito, a desinstalação do anteriormente instituído. Observa-se, em muitos sujeitos, uma transformação da pergunta da pesquisadora, revertendo-a numa outra que poder-se-ia ler assim: “como você se sente em relação à sua prática pedagógica?”. São exemplos desta postura:

- “*Parece que aprendi mais alguma coisa, mas eu podia estar melhor*”. (Suj. I)
- “*Eu estou gostando*”. (Suj. E)
- “*Eu pergunto às minhas colegas como acham que estou*”. (Suj. R)
- “*Acho que mudei*”. (Suj. S)
- “*Não gosto de trabalhar em ciclo porque é cansativo*”.
- “*Prefiro voltar para série*”. (Suj. V)
- “*Estou mais ou menos. Quando não entendo, pergunto ao grupo de trabalho*”. (Suj. H)
- “*Acho que as crianças estão gostando mais, porque eu não estou me aperreando como antes*”. (Suj. G)

Há outro grupo que dá respostas generalizantes, o que dificulta a análise, pois quem diz tudo não diz nada. Vejamos alguns exemplos

- “*Acho que está melhor, mas precisa melhorar*”. (Suj. E)
- “*Acho que mudou muita coisa*”. (Suj. N)
- “*É o que está sustentando a turma*”. (Suj. Q)
- “*Acho que esse negócio de ciclo é a mesma coisa*”. (Suj. O)
- “*Está ótima porque aprendi muita coisa*”. (Suj. B)
- “*Acho que está bem melhor hoje*”. (Suj. D)
- “*Eu prefiro esperar até o final do 1º ciclo para saber como está*”. (Suj. F)
- “*Acho que vai bem*”. (Suj. G)

Mesmo em meio a estas transformações e evasivas, prosseguimos na “garimpagem” pela identificação de temáticas, e constatamos, inicialmente, a presença de 7, embora possamos questionar que estas não se restringem à pergunta lançada pela pesquisadora: “como está hoje a sua prática pedagógica?”. Há, sem dúvida, outro tipo de transformação da per-

gunta, associando-a com outros temas relacionados ao exercício docente, inclusive circunscrevendo esta associação a questões pertinentes do ciclo básico. É como se o “Ciclo Básico” estivesse ali, permeando todo o pensar daqueles professores, diuturnamente. Este fato não causou estranheza à pesquisadora, pois como bem lembra Herzlich (1972), uma representação social se revela no campo, com todas as outras que se lhe associam. E se a isolarmos do campo em que se constitui, esta perde sua força, aproximando-se da opinião.

As 7 temáticas identificadas nas respostas ora sob apreciação, poderiam ser assim sumarizadas:

1. O ciclo básico é mais trabalhoso e exige mais do professor; (Suj. A, D, F, H, P, S)
2. O ciclo básico instala dúvidas; (Suj. D, F)
3. O ciclo básico requer do professor mais estudos e planejamento; (Suj. B, M, P, T)
4. Os estudos melhoram o planejamento das ações do professor; (Suj. A, M, C')
5. Com um planejamento melhor, o professor tem mais segurança e confiança no que faz; (Suj. C, I, K, T)
6. Os alunos do ciclo básico estão mais calmos e/ou interessados nas aulas; (Suj. A, O)
7. Os professores [engajados no CIBAVE] têm subsídios para embasar sua prática, adquirida nos anos que fazem e acompanhar o que recebeu. (Suj. K, P)

As letras indicativas de cada sujeito, após as categorias, não significam que a temática está apenas nas suas falas, mas é onde figuram mais explicitamente, e são notadas após

cada categoria para referenciar o leitor que deseje constatar e/ou exemplificar, consultando os Anexos E e F.

Inserimos uma interrogação na temática 7, porque embora não fosse objetivo deste estudo avaliar o “Projeto CIBAVE”, é inevitável levantar questões sobre o papel daquele projeto nestas respostas e nos movimentos de busca. Há, portanto, demanda por um estudo posterior, no qual se avalie o impacto do projeto, inclusive os desempenhos das crianças nos conteúdos escolares, bem como as representações infantis sobre o ciclo básico. Tal avaliação, além de não ser objetivo deste estudo, não poderia ser feita com esta postura participativa da pesquisadora, que não tem isenção para tal devido à sua participação no projeto em epígrafe.

Afunilando a análise temática, podemos reagrupar as 7 temáticas em 3:

- 1°. A constatação da mudança qualitativa, de que o ciclo básico exige mais do professor;
- 2°. A instalação da dúvida, a partir da qual alguns se vêem perdidos, mas outros já podem vislumbrar as saídas (um exemplo emblemático desta categoria temática é o sujeito F);
- 3°. A percepção de “focos” de estabilidade, tanto na segurança que vai sendo adquirida nas ações do professor como nas respostas dos alunos – mais calmos, interessados.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desta dissertação foi configurado no exercício de um projeto de assessoria pedagógica (Projeto CIBAVE), a partir de observações e questionamentos que se foram impondo no cotidiano daquele trabalho. Atuando junto aos professores do ciclo básico, foi possível, pudemos captar características da transição entre sistema seriado e sistema de ciclos atualmente vivenciados pelos professores. Como pensam e agem frente a este objeto social?

Com esse estudo, em específico, pretendemos contribuir com as discussões em termo da aceitação/implementação do sistema de ciclos na educação básica atualmente em curso no Brasil.

Foi realizado num espaço delimitado, em municípios do Rio Grande do Norte, e através de uma abordagem específica, a das representações sociais, que nos permite fazer uma verdadeira “topografia mental” dos sujeitos envolvidos com a representação em questão (Wagner, 1998).

A partir das informações coletadas e análises apresentadas no decorrer deste documento, teceremos a seguir, à guisa de conclusão, algumas considerações. Partiremos de uma abordagem sucinta daquele processo analítico referido, pontuando as sínteses (ainda que incompletas e provisórias) e levantando questões.

Retomando a questão central desse estudo, formulada no Capítulo 2, a pesquisa foi direcionada para a apreensão das representações sociais dos sujeitos, seu ciclo básico e seu fundamento e sua prática pedagógica que permeiam os sujeitos / as práticas pedagógicas

nos municípios pesquisados. Investigam-se ainda possíveis influências daquelas representações na postura didático-pedagógica dos professores.

Tendo em vista o corte epistemológico / a delimitação do objeto de estudo, focalizamos na análise temática precisamente a configuração das representações nos seus elementos constitutivos – no seu conteúdo. Com este procedimento de análise chegamos à uma representação de ciclo básico organizada em termo de dois grandes temas:

- 1 – É um novo método; (processo e avaliação)
- 2 – É um novo modo de organização dos níveis de escolaridade.

Vimos que o tema 1 encena os subtemas processo e avaliação, com muitas referências à experiências do aluno como ponto de partida do referido processo. Vimos que as referências dos sujeitos a esse processo ensino-aprendizagem privilegiam a idéia de acompanhamento, configurando o papel de mediador para o professor.

Retomando a segunda questão formulada aos sujeitos no decorrer da pesquisa (Em que você fundamenta a sua prática pedagógica?), vimos os seguintes conteúdos nas respostas dos sujeitos:

- 1 – Saberes dos alunos;
- 2 – Informações normativas;
- 3 – Saberes da prática;
- 4 – Materiais concretos.

Conforme explicitado no Capítulo 5 deste documento, as respostas dos sujeitos são muito sintéticas, outras lacônicas. Outra característica da população pesquisada é a relação mais afetiva do que lógica com o objeto de estudo, captada pelas formas de resposta, muitas delas pertinentes a uma pergunta que não fôra feita pela pesquisadora (Como você se sente em relação à sua prática pedagógica?). Esta transformação da pergunta demonstra a prevalência das relações sociais informais, bem característicos do contexto pesquisado. Apontam



para o peso da afetividade na mediação do conhecimento, sugerindo que um estudo posterior, baseado em técnicas projetivas, poderá propiciar o acesso a um universo representacional mais completo. Mas, mesmo com a constatação referida, foi possível identificar, nas respostas “válidas” dos sujeitos, três temáticas:

- 1ª) A idéia de que o ciclo básico exige mais do professor;
- 2ª) A instalação da dúvida entre a “velha” e a “nova” forma de ensinar;
- 3ª) A percepção de uma melhora qualitativa na prática pedagógica (ações do professor e respostas dos alunos).

Com base nestas constatações, feitas no decorrer do processo de análise, seguem-se algumas interpretações construídas a partir de observações da pesquisadora. O processo de observação foi realizado na última etapa da pesquisa, focalizando os professores em sua sala de aula, num reencontro com os sujeitos do Projeto CIBAVE. Tais observações foram desenvolvidas para checar se havia mudanças nas suas práticas. De um modo geral constata-se um deslocamento da atenção, dos conteúdos/atividades para os alunos/objetivos. Assim é que se vai formando dentro daqueles professores, o papel de mediador. Constatou-se, pois, durante as observações:

- 1 – O cuidado de planejar antes de agir;
- 2 – A ansiedade em elaborar objetivos que os alunos possam alcançar;
- 3 – A preocupação em ouvir os alunos e em falar com eles, dando-lhes explicações e esclarecimentos (ver Anexo F, Suj. B);
- 4 – A movimentação dos alunos, dentro da sala de aula, e aulas realizadas fora da sala de aula e até da escola.

Presenciamos, durante a observação, uma aula sobre animais sendo iniciada num curral. Outro exemplo pode ser conferido no Anexo nº E, suj. A que estava trabalhando com um jogo de palavras cruzadas.

Nas observações referidas foi freqüente constatar o uso de material concreto e a movimentação dos alunos em sala e suas ações sem os objetos. No mesmo Anexo E, pode-se verificar esta tendência no Suj. K, cujos alunos confeccionavam um relógio com referência ao estudo do tempo. No relato dos sujeitos N e P também se pode constatar ações das crianças sobre os objetos através do manuseio de dominó para estudo da adição.

Estas atividades, contudo, nem sempre evidenciam uma postura dinâmica do professor, mediando a procura de construção dos alunos. Em alguns casos presenciamos tais atividades sendo conduzidas de forma mecânica, como se pode confirmar nas sínteses da observação às turmas dos sujeitos D, E e G. Foi possível também captar a presença viva do conflito de alguns professores, da sua insegurança com relação à postura adotada frente aos alunos com o sujeito que nos disse: *“Acho que quem vê minha classe acha que não tenho domínio ...”*

Outra constatação feita, e que merece aprofundamento em pesquisas posteriores, é quanto à concepção de mediador como aquele que tem de “agradar” as crianças, atendendo-as nas suas vantagens (ver Suj. J). Parece que este sujeito, assim como alguns outros, incorporaram a idéia de que a criança constrói seu conhecimento de forma distorcida, vendo-lhe como um “realizador de desejos” dos alunos. Esta constatação se confirma em depoimentos de professores que afirmam que as crianças só respondem positivamente às atividades dos quais participam de forma ativa. Se consultarmos a síntese de observação feita na turma do

Sujeito J (ver Anexo F), comprovaremos esta postura, como se as crianças exercessem um “poder de cobrança” sem seus professores, que se vêem na contingência de atendê-las.

Após as sínteses precedentes, explicitaremos agora os mecanismos de objetivação e ancoragem que captamos naquele processo representacional. Vimos que a objetivação é o mecanismo através do qual se faz o estranhamento do que era antes conhecido, nessa direção, constatamos a objetivação da forma “velha” de ensinar em falas que repetem: “*antes eu sabia, hoje não sei de mais nada*”. Quanto à ancoragem, que é o mecanismo de incorporar o novo ao conhecimento pré-existente, encontramos a idéia de 1º ciclo como a junção da 1ª e 2ª séries. Outro exemplo de ancoragem é a concepção de “*mediação com o atendimento ao desejo do aluno*”.

## 7. BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

ABRIC, J. C. Pratiques sociales e representations. Paris: PUF, 1989.

APPLE, M.N. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, Carmem Sylvia e outros. Formação de educadores. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1999.

ASSIS, Orly Z. M. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Pioneira, 1980.

AUSUBEL, D.P. e outros. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZZI, Roberta Gurgel. Formação de professores discutindo o ensino de psicologia. São Paulo: Alínea.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEARD, Ruth M. Como a criança pensa. São Paulo: IBRASA, 1978.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Uma Proposta Curricular para o 1º e 2º Ciclos de Formação. Cadernos da Escola Plural. Belo Horizonte [s.n], 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1 e 8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394 / 26 de dezembro de 1996.

BECKER, Fernando. Construtivismo e Pedagogia. In: Camargo de Assis, Mantovani de Assis e Ramozzi Chiarottino. IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética. Campinas: Unicamp-FE ,1996, p. 69-77.

\_\_\_\_\_. Ensino e construção de conhecimento: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. Repensar o processo pedagógico à luz do construtivismo piagetiano. In: Mantovani de Assis, Camargo de Assis. XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Tecnocópias Gráfica, 1996.

BODEN, Margaret A. As idéias de Piaget. São Paulo: Cultrix, 1983.

BROOKS, Jacqueline Grennon, BROOKS, Martin G.. Construtivismo em sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J.S. O processo da educação. São Paulo: Nacional, 1987.

CADERNOS CEDES 28. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Ed. Papirus, 1992.

CANDAU, Vera Maria. A relação teoria e prática na formação do educador. In: Rumo a Nova Didática. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CARRAHER, T.N. Aprender pensando. São Paulo: Vozes, 1984.

CARRETERO, M. Construtivismo e educação. Buenos Aires: Aique, 1993.

CARVALHO, Anna Maria (Org.). A formação do professor e a prática de ensino. São Paulo: Pioneira, 1988.

CARVALHO, Maria do Rosário de F. Representações sociais de universidade: múltiplas facetas de um processo psicossocial de concepção, categorização e contextualização. Projeto de pesquisa, UFRN/CNPQ. Protocolo CNPQ nº 30.146/00-0, 2000, p. 6.

CASTRO, Amélia Domingues de. Educação Escolar, Cognitivismo e Construtivismo. In: Mantovani de Assis, Camargo de Assis (Org.). XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Unicamp-FE, 1997.

\_\_\_\_\_, Piaget e a didática. São Paulo: Saraiva, 1974.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação. Organização de ensino em ciclos (projeto de implantação). Fortaleza: SEE, 1997.

CHARLES, C.M. Piaget ao alcance dos professores. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1985.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COOL, César et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1996.

DAVIS, Cláudia e NEUBAUER Rose. É proibido repetir. MEC – Cadernos de Educação Básica. Brasília, 1993.

DEHEINZELIN, M.A. Construtivismo, a poética das transformações. São Paulo: Ática, 1996

DELVAL, J. Crescer e Pensar : a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKIND, David. Crianças e adolescentes: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

ENESCO, Ileana. A reprodução do mundo social na infância. In: Construtivismo e Educação. XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Zucatto de Assis e Camargo de Assis (Org.). Campinas: Tecnocópias, 1996.

FARIA, W. M. et al. Representações sociais: notas introdutórias. Texto elaborado na disciplina 'Abordagens Teórico- Metodológicas das representações sociais', no PPGED. Natal: UFRN, 1995 (em editor eletrônico).

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história In: JOVCHLOVITCH, S., GUARESCHI, P. (Org.) Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). Construtivismo – teoria, perspectivas e prática. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Cultrix, 1976.

FURTH, Hans G. Piaget na sala de aula. São Paulo: Forense, s/d., 1974.

\_\_\_\_\_. Piaget e o conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

\_\_\_\_\_, WACHS, Harry. Piaget na prática escolar. São Paulo: IBRASA, 1979.



GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). Formação de professores. São Paulo: Ed. Autores Associados. 1998.

GUARESCHI, P.A., JOUCHELOVITCH, S. (Org). Textos em representações sociais. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

HERZLICH, C. La representation sociale. In: MOSCOVICI, S. **Introduction a la psychologie sociale**. Paris: Librairie Larrousse, 1972, p. 303-325.

HOFFMAN, J. Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros. 1991.

HUBERMAN, A. M. Como se realizam as mudanças em educação. Subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

IANNI, O. Teorias da globalização. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JODELET, D. Les représentations sociales. In: **Les représentations sociales: un domaine en expansion**. Paris: PUF, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. Blumenau: Educadernos, 2001, nº 2.

LANE, Silvia T. M. Usos e Abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.) O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_, CODO, W. (Orgs). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Cortez, 1990.

LEITE, L.B. Piaget e a escola de genebra. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

LEME, M. A. V. S. O Impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIMA, L.O., LIMA, Ana Elizabete. Uma escola piagetiana. Rio de Janeiro: Paidéia, 1983.

\_\_\_\_\_. Por que Piaget? A educação pela inteligência. 1º Congresso Brasileiro Piagetiano (Rio de Janeiro). São Paulo: SENAC, 1980.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992. p.37-50.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ed. Ícone, 1990.

MACEDO, L. Ensaio construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MADEIRA, M.C. Representações sociais: pressupostos e implicações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n 171, p 129-144, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino Inclusivo / Educação (de qualidade) para todos. In: Mantovani de Assis, Camargo de Assis. XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Unicamp-FE, 1997.

MAYER, E. Richard. Cognição e aprendizagem humana. São Paulo: Cultrix, 1981.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIO-  
LLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis,  
1980.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Ciclos de Formação Básica. Belo Ho-  
rizonte, 1997.

MOREIRA, A. F. Currículos e programas no Brasil. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.

MORENO, H. Os Temas Transversais: um ensino olhando para frente. In: Mantovani de  
Assis, Camargo de Assis. XI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas:  
Unicamp-FE, 1994 Texto nº 02.

MORETTO, Vasco Pedro. Construtivismo: a produção do conhecimento em aula. Rio de  
Janeiro: Ed. DpeA, 1998.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Ensino. Diretrizes para a  
organização da escolaridade em ciclos. Natal-RN, 1998.

NEVES, Maria A. Mamede. O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas. Petrópo-  
lis: Vozes, 1993.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. São Paulo: Plexus, 1998.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Por uma Pedagogia Construtivista. In: Camargo de Assis, Mantovani de Assis. XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: UNICAMP-FE, 1998.

PIAGET, J. Biología y conocimiento. México: Siglo Veintiuno, 1969.

\_\_\_\_\_. Epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1978.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

\_\_\_\_\_. Psicologia e epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. Seis estudos de Psicologia. São Paulo: Forense, 1984.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e conhecimentos. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J., GRECO, Pierre. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PRAT, Maria Dolores Busquetes. A transversalidade a partir da coeducação: nossos problemas e conflitos. In: Mantovani de Assis, Camargo de Assis. IX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Ed. Tecnocópias Gráfica, 1995.

PROGRAMA DE PESQUISA E OPERACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Chamada à Ação – Combatendo o fracasso escolar no Nordeste. Brasília: Projeto Nordeste / Banco Mundial / UNICEF, 1997.

PULASKI, Mary Anns. Compreendendo Piaget. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RICHMOND, P. G. Piaget – teoria e prática. São Paulo: Ibrasa, 1978.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – Conselho Estadual de Educação. Ciclo básico: um outro fazer pedagógico. Parecer nº 041/97, Natal-RN, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – Subcoordenadoria de Inspeção Escolar. Portaria nº 016/98, SECG/GS, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – Normas Básicas para a Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Coleção Cadernos Técnicos – Série Educação e Legislação, nº 03. Natal-RN, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Regulamento do ciclo básico. Natal, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. III Projeto Nordeste de Educação Básica – Natal: UFRN, 1994.

SANTOMÉ, Yurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto Ipê. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico em jornada única. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico. SE/CENP. São Paulo, 1990.

SASTRE, Genovera. Conteúdos Curriculares do Conhecimento do meio físico, social e cultural com vistas a igualdade de oportunidades. In: Mantovani de Assis, Camargo de Assis. XI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Campinas: Unicamp-FE, 1994, texto nº 07.

SERBINO, Raquel Volpato et al. Formação de professores. São Paulo: Unesp, 1998.

SILVA, Rita Elizabeth. Considerações importantes para a avaliação da escolaridade em ciclos. Belo Horizonte, 1998 (editor eletrônico).

SILVA, T.M.N. A construção do currículo na sala de aula: professor como pesquisador.

São Paulo: EPU, 1990.

SOARES, M. B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

TEVES, N. (org.). Imaginação social e educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 1994.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA,

A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social.

Goiânia: ABED, 1998.



# **8 - A N E X O S**

## **ANEXO A**

### **Objetivos gerais para o ensino fundamental (PCNs, 1970, p. 107-108):**

- 1.** *compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- 2.** *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;*
- 3.** *conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;*
- 4.** *conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- 5.** *percebe-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;*
- 6.** *desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*

7. *conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
8. *utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;*
9. *saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;*
10. *questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.*

**ANEXO B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROJETO DE EXTENSÃO – CIBAVE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO**

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_  
**NÍVEL:** \_\_\_\_\_  
**IDADE:** \_\_\_\_\_  
**PROFESSOR(A):** \_\_\_\_\_  
**DATA:** \_\_\_\_\_

## I. Aspecto Cognitivo

### A. Conhecimento Físico:

a.1) Identifica propriedade dos objetos:

Sim( ) Às vezes( ) Não( )

a.2) Percebe a sua ação sobre os objetos

Sim( ) Às vezes( ) Não( )

a.3) observa a reação dos objetos em deslocamento

Sim( ) Às vezes( ) Não( )

### B. Conhecimento lógico-matemático:

b.1) Relaciona quantidades

Sempre ( )

Às vezes ( )

Nunca ( )

b.2) Classifica objetos sugerindo atributos:

Cor ( ) Temperatura ( )

Forma ( ) Volume ( )

Tamanho ( ) Composição ( )

Espessura ( ) Textura ( )

Peso ( )

b.3) Seria objetos seguindo algum critério

- Intuição

Sim( ) Às vezes( ) Não( )

- Compreensão

Sim( ) Às vezes( ) Não( )

b.4) Demonstra conservação

	Sim	Às vezes	Não
- Líquido	( )	( )	( )
- Massa	( )	( )	( )
- Número	( )	( )	( )

- Espaço ( ) ( ) ( )
- Peso ( ) ( ) ( )
- Volume ( ) ( ) ( )
- Tempo ( ) ( ) ( )
- Área ( ) ( ) ( )

b.5) Faz relação de função e separação

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

b.6) Compreende operações aritméticas

- |                 | Sim | Às vezes | Não |
|-----------------|-----|----------|-----|
| - Adição        | ( ) | ( )      | ( ) |
| - Multiplicação | ( ) | ( )      | ( ) |
| - Subtração     | ( ) | ( )      | ( ) |
| - Divisão       | ( ) | ( )      | ( ) |

b.7) Orienta-se pelas características essenciais dos objetos

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

b.8) Observa as relações entre os fenômenos naturais e artificiais

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

b.9) elabora “hipóteses” a partir de sua ação sobre os objetos

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

## II. Aspecto da Linguagem

### A. Oral:

a.1) Expressa verbalmente suas intenções, desejos, sentimentos e idéias

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

a.2) Descreve fatos / acontecimentos observados, informados ou vivenciados com início, meio e fim

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

a.3) Possui vocabulário variado

Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( )

**B. Escrita:**

b.1) Demonstra interesse em substituir símbolo por signo

Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

b.2) Percebe a importância da linguagem escrita

Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

b.3) Representa sua imaginação através:

- Rabisco      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

- Desenho      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

- Letras      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

b.4) Faz produção de textos

Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

b.5) Brinca de imitações:

- Pessoas      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

- Animais      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

- Objetos      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

- Funções      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

- Situações      Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

b.6) Representa seu pensamento, sentimento através de faz-de-conta

Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

b.7) Expressa-se através de gestos

Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

**III. Aspectos Afetivo-Emocional****A – Apresenta auto-estima**

	Sim	Às vezes	Não
Alto	( )	( )	( )
Regular	( )	( )	( )
Baixa	( )	( )	( )

**B – Quanto à dependência**

Sempre	Às vezes	Nunca
--------	----------	-------

Toma iniciativa      ( )              ( )              ( )

Solicita ajuda        ( )              ( )              ( )

C – Quanto aos sentimentos consegue expressar:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Ciúme	( )	( )	( )
Medo	( )	( )	( )
Inveja	( )	( )	( )
Posse	( )	( )	( )
Alegria	( )	( )	( )
Tristeza	( )	( )	( )
Raiva	( )	( )	( )
Frustração	( )	( )	( )

D – Demonstra interesse pelas atividades

Muito                      ( )              ( )              ( )

E – Quanto aos afetos expressa:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Carinho	( )	( )	( )
Indiferença	( )	( )	( )
Amor	( )	( )	( )
Ódio	( )	( )	( )
Amizade	( )	( )	( )
Intriga	( )	( )	( )

#### IV. Aspecto Social

A – Quanto à interação

	Positiva	Razoável	Negativa
Com adultos	( )	( )	( )
Com crianças da sala	( )	( )	( )
Com outras crianças	( )	( )	( )



**B – Quanto ao auto-conceito**

Positivo ( )                      Razoável ( )                      Negativo ( )

**C – Quanto à colaboração**

Sempre ( )                      Às vezes ( )                      Nunca ( )

**D – Quanto às normas e regras**

	Sempre	Às vezes	Nunca
Participa das discussões	( )	( )	( )
Cumpre os combinados	( )	( )	( )
Aceita ordens	( )	( )	( )

**E – Quanto à preferência por atividades**

	Sempre	Às vezes	Nunca
Individuais	( )	( )	( )
Coletivas	( )	( )	( )
Ambas	( )	( )	( )

**F – Quanto ao julgamento moral a criança se apresenta:**

	Sempre	Às vezes	Nunca
Nível Pessoal	( )	( )	( )
Nível convencional	( )	( )	( )

**V. Aspecto Motor****A – Apresenta coordenação de movimentos, observando:**

	Sim	Não
Velocidade	( )	( )
Espaço	( )	( )
Ritmo	( )	( )

**B – Apresenta motricidade:**

Fina	Sim ( )	Não ( )
Ampla	Sim ( )	Não ( )

**C – Utiliza o corpo em funções não convencionais**

Sim ( )                      Às vezes ( )                      Não ( )

**Observações:**

---

---

---

---

---

## ANEXO C

### **Questão: O que você entende por Ciclo Básico?**

Respostas dos sujeitos:

- A. *“É feito para melhorar, mas não vai dar em nada”.*
- B. *“É uma fórmula de trabalho para avaliar a aprendizagem, diferente do que é”.*
- C. *“Forma de trabalho de avaliar e transmitir experiência à criança”.*
- D. *“O ciclo é o acompanhamento da vida do aluno por dois anos e é também um novo modo de ensinar”.*
- E. *“Na minha concepção ciclo significa período base. O aluno estuda determinado período e tem por base uma determinada série. Portanto, ciclo básico = série para período”.*
- F. *“É uma evolução do ensino, em que nós professores somos mediadores dos nossos alunos. E através dessa evolução podemos acompanhar melhor as fases de desenvolvimento de cada um”.*
- G. *“É um método que melhora a aprendizagem do alunado”.*
- H. *“É uma nova abordagem de organização da escolaridade do aluno”.*
- I. *“O Ciclo básico é o acompanhamento na vida do aluno e aprofundar o conhecimento”.*
- J. *“Para mim é uma nova maneira de ensinar e viver na escola. Há uma organização do ensino escolar em áreas. Eu vou tentar desenvolver meus trabalhos com meus alunos, procurar ter mais base para trabalhar com a leitura e a escrita na fase da alfabetização”.*
- K. *“É a maneira em que vamos estudar para trabalhar com as crianças e nossos professores, é também procurarmos ter conhecimento científico que venha se... e ter base como luta...”*

- L. *“É a base do ensino e a continuidade”.*
- M. *“Ciclo Básico é o acompanhamento da criança no seu dia- a – dia, no decorrer das aulas fazendo sua avaliação constante, contínua.”*
- N. *“Ciclo Básico é:*  
*Conhecimento:*  
*Processo:*  
*Avaliação: ?*  
*Continuação:”.*
- O. *“Não sei”.*
- P. *“É o ensino fundamental que corresponde às séries iniciais e está sendo implantado para a capacitação dos alunos”.*
- Q. *“É tudo que a gente começa, é a base, a estrutura do que está acontecendo”.*
- R. *“Não sei dizer”.*
- S. *“Um método de ensino avançado, não se sabe se interessa a clientela ou prejudica”.*
- T. *“Prefiro ficar pensando no que faço porque essas coisas são muito complicadas, acabo fazendo errado”.*
- U. *“É um método diferente de arrumar as primeiras séries”.*
- V. *“Não sei, prefiro não saber..., mas vou precisar estudar porque vou assumir uma turma de ciclo”.*
- W. *“Para mim é uma maneira diferente de trabalhar, não pode haver reprovação porque é o dia do aluno”.*
- X. *“Acho que Ciclo Básico é um jeito diferente de trabalhar onde a experiência do aluno é importante para adquirir o conhecimento”.*
- Y. *“É um contexto de organização de conteúdos vivenciado pelo aluno, é um novo modo de ensinar”.*
- Z. *“Não quero pensar agora só quando estudar”.*
- A' - *“Corresponde as quatro primeiras séries do ensino fundamental e visa um trabalho conjunto escola x comunidade”.*

- B' "O Ciclo Básico é preparar o aluno não só a educa-lo, mas também prepará-lo para nova cidadania".*
- C' - "É ande o aluno é olhado continuamente".*
- D' - "É tão somente dar oportunidade para que o aluno fale sobre seu mundo".*
- E' - "É um novo método de ensino".*
- F' - "Processo avaliativo ou não sei é melhor esperar".*
- G' - "Nos ciclos o professor passa a ser um mediador de verdades e de novos conhecimentos".*

## ANEXO D

**Questão: Em que você fundamenta sua prática pedagógica?**

Respostas dos sujeitos:

- A - *“Não sei bem explicar”.*
- B - *“Me baseio em revistas, jornais, embalagens e no livro didático”.*
- C - *“Me baseio em livros didáticos e nas idéias dos alunos”.*
- D - *“Na experiência de sala de aula. O professor deve orientar o aluno na aprendizagem, observando os avanços”.*
- E - *“Em planos diários, revistas, histórias, etc”.*
- F - *“Me baseio em planos de aula, materiais diversificados como jornais, revistas e na vivência em sala de aula”.*
- G - *“Me baseio nos treinamentos para assegurar ao aluno o tempo necessário”.*
- H - *“Eu acho que o único aproveitamento que tenho é a semana pedagógica, porque o magistério agora está dentro dos PCNs”.*
- I - *“Eu me baseio em livros didáticos e pesquiso a revista escola”.*
- J - *“Ciente de que meus alunos enfrentam dificuldades com relação a linguagem oral e escrita, tento desenvolver trabalhos voltados para as dificuldades, tentando encontrar solução para as causas que geram estas deficiências, baseando-me nos parâmetros C. nacionais, livros didáticos, nova escola. Com a finalidade de formar leitores competentes, capazes de interpretar, julgar e estruturar para que eles sejam seres pensantes, ativos e com participação social no processo de transmissão”.*
- K - *“É preciso dar continuidade às experiências adquiridas fora da escola e ir introduzindo o conhecimento científico na perspectiva do aluno”.*
- L - *“Na experiência de anos na sala de aula”.*
- M - *“Uma educação que possibilita todos os alunos o acesso a cidadania. Leio livros didáticos e revistas”.*

- N - *“A questão psicopsicológica influencia na vida do aluno”.*
- O - *“Eu me baseio em meus alunos, na aprendizagem e procuro transmitir o saber da melhor maneira, com isso me sinto realizada”.*
- P - *“Eu me baseio em no material didático e nos livros”.*
- Q - *“Me oriento na cabeça dos meus alunos e na minha”.*
- R - *“Não sei bem dizer, mas gosto de perguntar para alguém quando não tenho certeza vou procurar nos livros e gosto de assistir televisão”.*
- S - *“No conhecimento do aluno e na experiência deles”.*
- T - *“Gosto de ficar pensando nas coisas que faço, gosto de pensar no material didático”.*
- U - *“Me oriento nos livros didáticos e nos PCNs.”*
- V - *“Eu dou preferência a minha experiência porque às vezes o que agente ler é diferente da prática na escola”.*
- W - *“Usando métodos de acordo com a realidade do aluno”.*
- X - *“A base do meu trabalho está nos planejamentos, no conhecimento e na experiência dos alunos”.*
- Y - *“Tiro ensinamento na realidade de cada um e gosto de trabalhar com o concreto”.*
- Z - *“Preparo minhas aulas pelo livro didático de acordo com a realidade do aluno procurando introduzir isto ao construtivismo”.*
- A' - *“Nas idéias dos alunos, planejamentos e livro didático”.*
- B' - *“Minha meta é o planejamento, e os recursos didáticos, além disso, olho muito a realidade do aluno”.*
- C' - *“Na realidade do momento vivenciado pelo aluno”.*
- D' - *“Nas aulas e nos livros didáticos”.*
- E' - *“Ensino de acordo com o conhecimento da turma e os conhecimentos deles”.*
- F' - *“Gosto muito de televisão e principalmente usar o interesse do aluno porque ele já sabe muita coisa”.*
- G' - *“Eu me baseio em material escrito de um modo geral, livros, revistas, etc...”.*

## ANEXO E

### **Questão: Como está hoje a sua prática pedagógica?**

Respostas dos sujeitos:

- A - *“Ainda está complicado pra mim, mas melhorou um pouco, o planejamento tá indo bem e a turma tá mais calma. Gostava mais de trabalhar com série”.*
- B - *“Estou melhorando, entendo que preciso estudar mais e tenho que saber responder algumas coisas que penso que vou fazer”.*
- C - *As coisas que os alunos fazem são mais aproveitadas por mim. Pergunto pra eles o que eles trazem de casa, da rua, das brincadeiras”.*
- D - *“Observo mais as coisas do ensino, mas tenho dúvidas, é muito difícil, a experiência foi boa”.*
- E - *“Acho que está melhor, mas preciso melhorar”.*
- F - *“É, depois que estou quebrando mais a cabeça, tudo está se clareando meu trabalho com os alunos ficou mais fácil, embora mais trabalhoso porque fico me perguntando toda hora se é certo ou errado, se os alunos estão entendendo, etc.”.*
- G - *“Acho que as crianças estão gostando mais daqui agora, porque eu não estou me aperreando muito como antes.”*
- H - *“Eu acho que esse negócio de método novo é difícil, mas pelo menos tenho mais em que me basear e aproveitar mais o tempo que tenho.”*
- I - *“É, parece que aprendi mais alguma coisa, mas eu podia está melhor”.*
- J - *“A minha prática na sala de aula vai muito bem. Tenho mais segurança do que faço junto aos meus alunos e entendo melhor quando eles não entendem o que explico, converso, brinco, faço alguma atividade junto com eles e fica tudo bem melhor. O ciclo básico exige mais de mim.*
- K - *“Eu acho que a minha prática pedagógica ficou melhor com a chegada do ciclo básico aqui, recebo orientação e acompanhamento, tenho menos medo de fazer errado”.*



- L - “Não sei dizer às vezes, acho que não sei mais de nada”.*
- M - “Quero estudar mais do processo pelo menos faço objetivos para os meus alunos e quando avalio olho para outras coisas da aprendizagem.*
- N - “Eu acho que mudou muita coisa”.*
- O - “Acho que a minha sala está mais interessada, deve ser porque eu estou diferente”.*
- P - “A minha prática e o que estou estudando nos cursos e nos planejamentos está me deixando doida. Não sei bem como estou”.*
- Q - “A minha prática é o que está sustentando a turma”.*
- R - “Eu pergunto para as minhas colegas como acham que eu estou aí vou em frente”.*
- S - “Eu acho que mudei. mas não vejo no que esse novo método melhora a aprendizagem”.*
- T - “Tenho muitos cuidados com a minha prática, estou satisfeita porque tenho consciência do que faço com as crianças. Estou melhor, mas aperreada”.*
- U - “Eu não sei dizer como está a minha prática pedagógica. Acho que esse negócio de ciclo é a mesma coisa”.*
- V - “Não gosto de trabalhar com ciclo porque é cansativo... prefiro voltar para série”.*
- X - “A prática que estou vivendo é mais trabalhada e eu adquiri mais conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos”.*
- Y - “Eu estou bem melhor, acho eu, na 1ª série eu não pensava na 2ª e agora fico querendo saber como vou ensinar depois...depois...”.*
- Z - “A minha prática, não sei, ainda acho que mudei mas tenho que estudar mais ainda. É, eu estou bem”.*
- A’ - “Eu mudei a minha prática pedagógica. As minhas crianças estão muito barulhentas em sala, preciso aprender outras atividades para controlar a sala”.*
- B’ - “A prática está ótima porque aprendi muita coisa”.*
- C’ - “A minha prática está baseada no que planejo e olho para os meus alunos de outro jeito”.*
- D’ - “Eu acho que a minha prática pedagógica está bem melhor hoje”.*
- E’ - “Eu estou gostando”.*

- F'* - “Prefiro esperar até o final do 1º ciclo para saber como está a minha prática pedagógica”.
- G'* - “Acho que vai bem”.
- H'* - “Eu estou mais ou menos, quando não entendo pergunto ao grupo de trabalho”.

## **ANEXO F**

### **Questão: Observações em sala de aula – Os professores / sujeitos**

- A - *A prof.<sup>a</sup> parece tranqüila e a turma está fazendo uma tarefa com palavras cruzadas. Ela chama a atenção das crianças para discutirem com os colegas sobre as respostas. Promove uma “correção” com a participação de todos. Segundo a prof.<sup>a</sup> o planejamento está deixando ela mais segura. A maioria das crianças mudaram de comportamento e disseram que estão felizes.*
- B - *A turma faz tumulto quando se aproxima a hora do lanche, talvez porque a maioria das crianças vêm de longe e são ainda pequenas. A professora comenta comigo e procura conversar com seus alunos sobre o que será o lanche, quanto tempo eles vão esperar par ao toque e que devem fazer durante o tempo em que estão esperando, etc. ‘olha, antes de trabalhar assim e de estudar, eu não era capaz de fazer uma coisa dêssas, achava que era besteira e as crianças é que eram rebeldes – ta vendo? Melhorei’*
- C - *A professora está desenvolvendo um tema gerador voltado para a páscoa e a solidariedade. Organiza os grupos de trabalho e as crianças discutem as ações que podem fazer na comunidade. Dirigindo-se a mim ela diz: ‘Professora acho que quem passa pela minha classe pensa que eu não tenho domínio e não tenho responsabilidade, mas acho que criança precisa fazer barulho porque é assim que elas se entendem.*
- D - *Enquanto as crianças faziam recortes de palavras que continham as letras P, M, G a professora parecia alheia ao que seus alunos estavam fazendo. Muitas crianças brincavam, conversavam e faziam muito barulho sem realizar a tarefa. As palavras que a prof.<sup>a</sup> escreveu no quadro, a partir do recorte e colagem das crianças não eram contextualizadas, não começavam pela sílaba, etc. ‘Eu acho que não estou fazendo direito meu trabalho, mas quero aprender para ensinar bem...Eu devo ensinar mais as lêtras?.*

- E - A prof.<sup>a</sup> leva um texto para a classe e retira, junto com os alunos, palavras que acham importante como: rua, menino, lixo, educação e outras. Um número muito pequeno de crianças presta atenção, os outros brincam, entram e saem da sala. Ao destacar as palavras do texto não explora o significado.*
- F - Nós estamos estudando a violência e as crianças estão levando para casa esse assunto e os pais me procuram para dizer que o seu filho está brigando com os irmãos que brigam, aqui na sala combinamos algumas coisas e está dando certo. As crianças assistem um filme para depois fazerem uma síntese e dramatizá-lo. A professora: ‘elas estão trazendo para mim quantas vezes viram violência, agressão, em casa, na rua e nós discutimos. Procuro ver todas as áreas do conhecimento no meu projeto.*
- G - As crianças não apresentam interesse pela atividades e a prof.<sup>a</sup> não parece se preocupar com isso. Uma atividade está copiada no quadro e pede que complete com palavras sobre a mãe, retirando-as do texto.*
- H - A professora mostra preocupação, a todo momento, em manter as crianças interessadas, dá sugestões e pede opiniões. “Se não ficar todo o tempo prestando atenção os alunos viram a sala de cabeça para baixo”.*
- I - Uma atividade de ditado estava se desenvolvendo, ao terminar sugere que façam de outro jeito e faz mímica para que as crianças escrevam. Percebi uma preocupação com a variação de atividades. Prof.<sup>a</sup>: “Se não fizer assim elas não querem ficar na sala”.*
- J - A prof.<sup>a</sup> explica, durante o intervalo, como trabalhou, durante o intervalo, como trabalhou no início da manhã. Faz colocações fundamentadas e procura explicar e indagar a si mesma sobre o que está pensando. Na história que estamos trabalhando encontrei assuntos de matemática e ciências e achei maravilhoso porque achava muito difícil encontrar conteúdos que não estavam na minha casa. Durante a observação (depois do recreio) a prof.<sup>a</sup> cantou e dançou com as crianças porque “eles quando chegam do recreio querem continuar brincando”, explica a prof.<sup>a</sup>.*
- K - “Meus alunos não sabem ler nem escrever que preste, tem 3 ou 4 que são interessados, o meu problema são os pais, eles querem que a prof.<sup>a</sup> resolva “tudo”. Expli-*

ca a atividade de “construção” de um relógio para fixar na parede da sala. Apesar da insegurança demonstrada pela prof.<sup>a</sup>, observei que dava atenção as opiniões das crianças e levando as discussões para além da confecção do relógio, ampliando a idéia de tempo (hora).

- L - “Eu estou ensinando igual ao que foi planejado com os colegas, faço do jeito que penso está certo. Olhe trabalhei letras maiúsculas, naturalmente, dentro de frases e acho que nas outras disciplinas... estou me preocupando com a leitura também”. Percebi que as maiorias das crianças tiravam uma atividade do quadro sem dificuldades, enquanto a prof.<sup>a</sup> ajudava as que apresentavam algum problema.
- M - A sala apertada ficava difícil para as crianças se locomoverem, enquanto isso a prof.<sup>a</sup> pedia silêncio, gritando cada vez mais alto. Um trabalho tinha sido passado para casa, era uma entrevista com pai ou mãe (sobre a família), a professora se esforçava e algumas crianças mostravam interesse, querendo apresentar os resultados da tarefa. O espaço da sala compromete do esforço da professora, não é possível trabalhar daquela maneira com as crianças empilhadas. “Eu estou ficando doente com essa situação” (lamenta a prof.<sup>a</sup>).
- N - O prof.s “brinca” com os alunos utilizando material de sucata para criação de um monstro. Explica que havia prometido essa atividade depois que apareceu uma figura de revista na sala e os alunos se interessaram em fazer um igual ao que ensinava o modelo. “Eu quero, depois, usar isso para o próximo tema gerador... será que posso?”
- O - De acordo com a prof.<sup>a</sup>, a maioria dos alunos “não querem nada”, grande parte é repetente, outras se deixam levar por companheiros sem “estilo”. Apesar do comentário inicial percebi que a turma não era tão rebelde como foi colocado pela prof.<sup>a</sup>, as crianças queriam participar todas ao mesmo tempo, enquanto a prof.<sup>a</sup> parecia tranqüila e falando com serenidade.
- P - Inicialmente a prof.<sup>a</sup> ficou preocupada com o que estava fazendo e me perguntou se estava bom, conversamos e ela ficou mais tranqüila. Estavam usando dominós para “estudar adição” (mostra a prof.<sup>a</sup>). Perguntei como faria? Porque? E a explicação veio naturalmente.

- Q - “Depois do recreio é horrível, as crianças querem ir embora porque a sala é quente... acho que não é a sala... elas ficam brincando no recreio em pleno sol...é isso”, fala a prof.<sup>a</sup>. Pede então para que a gente encontre uma maneira de resolver a situação. Enquanto conversávamos as crianças queriam saber se era sobre elas que estávamos falando, aí disseram que estavam aprendendo muito e que também brincavam na sala de aula com a professora. “Ela não obriga a gente a fazer o dever... mas a gente faz...”*
- R - Há muita produção gráfica (desenhos) das crianças nas paredes da sala. A professora explica que “é a única atividade em que as crianças ficam menos inquietas. Procuo fazer o que elas estão querendo mesmo assim são muito inquietas e as famílias não ajudam”. A atividade que estavam fazendo era sobre religião, um desenho em grupo. Pouco tempo depois da minha presença iniciou-se uma briga entre duas crianças onde uma delas bate, violentamente, no olho do outro e a professora não sabia o que fazer diante do fato.*
- S - As crianças faziam uma tarefa que estava exposta no quadro, diante da minha chegada a professora apressou os alunos para terminarem os trabalhos e irem para o recreio, não deixando espaço para que observássemos os trabalhos no momento em que prolongam o intervalo.*
- T - A sala estava arrumada com as carteiras fazendo pequenos círculos e as crianças agrupadas discutiam sobre um trabalho de matemática. A professora me explicou que incentivou muitas atividades grupais: “o início foi muito difícil, quase desisti dessa loucura, mas agora meus alunos procuram os colegas para tirar dúvidas em trabalhos individuais, acho ótimo, eles mostram respeito e confiança nos colegas e por mim também”. Percebi que a professora só era consultada quando os elementos de um grupo não chegavam a um acordo.*
- U - A professora falava e pedia que as crianças repetissem o que ouviam, algumas conversavam com os colegas e pareciam não ouvir os gritos da professora que, olhando para mim disse: “é horrível ficar com mesma turma mais de um ano, eles ficam cansados da cara da gente e não obedecem”.*

- V - *O assunto desenvolvido tratava sobre a água e a energia e as crianças usavam vários materiais concretas. A preocupação da professora se concentrava nas atividades grupais de modo que as crianças trabalhassem cooperativamente. Parecia segura do que estava fazendo: “olhe eu quero que antes de fazer a tarefa que vou pedir, eles brinquem um pouco, com o material, é divertido trabalhar assim”.*
- X - *“Estamos estudando a cidadania, nosso município está precisando de discussões mais politizadas e meus alunos vão levar essa discussão para dentro de suas casas”. Depois desse comentário a professora chamou as crianças para discutirem os resultados de uma pesquisa com dados numéricos sobre salário e cesta básica,*
- W - *Os alunos copiavam uma tarefa do quadro sobre masculino e feminino, após nossa chegada a professora lê uma historinha e encerra a aula, não sendo possível mais detalhes, apenas as crianças ouviram e alguns comentários breves foram feitos.*
- Y - *“Vocês precisam mostrar, para a nossa visita, como estamos trabalhando, estudando... antes de estudar sobre criança eu fazia as coisas só do meu jeito. Meus alunos estão bem, mas os pais de muitos acham que não estou trabalhando, que estou preguiçosa porque os filhos deles me ajudam. Eles não querem entender, é ignorância!”*
- Z - *“Estamos estudando a sexualidade e as crianças trouxeram o assunto da virgindade, fiquei sem graça porque elas são muito pequenas. A leitura tratava sobre a maternidade na adolescência e as crianças pareciam satisfeitas com o conteúdo”.*
- A' - *Os alunos ensaiavam danças juninas, no entanto, pedi para que a professora interferisse fazendo comentários sobre a importância da festa e pedindo opiniões, etc. as crianças chegaram a falar em saúde quando se referiram as comidas típicas, os nutritivos do milho e que “a dança deixa as pessoas alegres e aí elas não brigam porque ficam cansadas” (comenta uma delas). Diz a professora: “Eu estava nervosa, mas elas me deixaram feliz”.*
- B' - *Ia começar o intervalo então fomos com a professora para a merenda. Ela passou todo o tempo tirando dúvidas sobre o planejamento que ia iniciar. Perguntamos se em algum momento observava seus alunos no recreio, ela disse que sim e não faz*

nenhum comentário. De volta à sala de aula passou uma tarefa do livro para casa e encerrou a aula.

- C' - *“Eu acho que estou bem, mas muito cansada quero sair do ciclo, mas... não adianta voltar para série porque isso vai acabar...” e dar continuidade a uma disputa com palavras cruzadas, usando palavras novas.*
- D' - *Era início da aula, a professora arruma a sala e as crianças se aproximam para ajudar, a pessoa encarregada da limpeza reclama, pois “já tinha feito tudo”. Passam, professora e alunos, a discutir o fato. “É, nunca pensei que pudesse começar minha aula assim, achava um absurdo, isso não era ensino e nem aprendizagem, agora não, mas não sinto segurança pra fazer isso, se a senhora não estivesse aqui não sei se deixava os alunos a vontade. O que você faria? Acho que parava o assunto e começava dentro do planejamento.*
- E' - *Era aula de leitura e depois as crianças copiaram do quadro todo o tempo que estivemos na sala, a professora falava o tempo todo sobre solidariedade, enquanto isso alguns alunos entravam e saíam.*
- F' - *“Não sei como está a nossa sala, mas acho que melhorou a agressividade e eles agora já pedem até desculpa. Nós estamos trabalhando direitos e deveres porque só queriam ter direitos”. Percebemos uma relação de direitos da criança escritos num cartaz na parede da sala. Uma criança diz que “Depois a gente faz os deveres porque a gente não pode só ganhar”.*
- G' - *A professora conversava com uma colega enquanto pedia que os alunos ficassem em repouso. “Não estamos fazendo tarefa porque elas estão cansadas, correm muito no recreio”. Próximo do final fomos embora e a professora termina a ‘aula’”.*
- H' - *“Eu estou mais ou menos, quando não entendo pergunto ao grupo de trabalho”.*