

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Maria de Fátima Juliano Barbosa

**O CONSTRUTIVISMO NO CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA
ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL – O CURSO DO CIEP: UMA NOVA
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**

São Gonçalo, 2011

Maria de Fátima Juliano Barbosa

O CONSTRUTIVISMO NO CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA
ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL – O CURSO DO CIEP: UMA NOVA
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Monografia apresentada, como requisito para a conclusão do curso de graduação em pedagogia, ao Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo, 2011

Maria de Fátima Juliano Barbosa

O CONSTRUTIVISMO NO CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA
ESCOLAS DE HORÁRIO INTEGRAL – O CURSO DO CIEP: UMA NOVA
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Monografia apresentada, como requisito para a conclusão do curso de graduação em pedagogia, ao Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Formação de professores.

Aprovado em _____

Banca Examinadora: _____

Prof^ª. Dr^ª. : Lúcia Velloso Maurício (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. : Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Parecerista)

Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo, 2011

DEDICATÓRIA

Chegar até aqui foi um grande desafio e uma conquista muito importante na minha vida. Gostaria de dedicar este trabalho a todos os que, de alguma forma, contribuíram comigo nessa caminhada.

A Deus, pois, sem a força que eu nele encontro, nada seria possível. A minha mãe, Dona Maria do Carmo e ao meu pai Nelson, pelo incentivo e por ter aprendido com eles a valorizar a educação. Ao meu marido Mauro pelo apoio. Aos meus filhos, Bianca e Lucas, a quem, algumas vezes, não pude dar a atenção devida e merecida. Aos meus irmãos: Rosilene, Luciana, Marco Antônio e Nelson. A minha amiga Creuzenir, com quem trilhei esse caminho desde o pré-vestibular comunitário e a todas as minhas colegas de ontem, de hoje e de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à Professora Lúcia Velloso Maurício, minha orientadora, pela dedicação, pela paciência, pelo incentivo e pela amizade e a todos os professores das instituições de ensino que frequentei: Escola do Pequeno Tarcísio; Colégio Alcântara, Colégio Batista de Laranjal, CES, Pré-vestibular Comunitário Locus e Faculdade de Formação de Professores/UERJ, com os quais eu aprendi e ainda continuo aprendendo, além dos conteúdos escolares, valores como o respeito, a união, o companheirismo e a humildade.

Obrigada!

O novo representa, quase sempre, uma ameaça. Ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado. Por isso mesmo, é recebido, com reservas. Qualquer que seja esse “novo”, é tido como um intruso num mundo organizado e harmônico. (...) Porém, a tranquilidade abalada por sua presença não se deve apenas ao desconforto e ao trabalho que dá rearranjar toda uma estrutura a fim de acolhê-lo. Mas muito mais à exigência de reestruturar a nossa organização interna para absorvê-lo. (...) O novo ameaça porque, em alguma medida, impõe a tarefa, muito pouco confortável, de rever-se.

Sanny S. da Rosa

RESUMO

Os CIEPs se tratavam de escolas diferenciadas que atenderiam a cerca de 1000 alunos, cada CIEP, sendo 600 crianças no regime de horário integral. O curso de atualização para professores de escolas de horário integral, o curso do CIEP, aconteceu no início da década de 90. Foi desenvolvido para atender à demanda de professores para trabalharem nessas escolas; se configurou como um curso de formação em serviço e adotou a concepção construtivista sociointeracionista como base metodológica. As teorias construtivista sociointeracionista, segundo seus principais autores: Piaget, Vygotsky e Wallon, trazem para a área educacional uma concepção de ensino/aprendizagem centrada no aluno, para a qual este, ao contrário da concepção tradicional, atua na construção do seu conhecimento. O levantamento e a análise do material didático utilizado como base teórica do curso mostra a relação com as teorias construtivistas impressas nos vídeos e textos, através das sugestões de leituras, de temas para análises e discussões, e de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Na pesquisa que realizei para esta monografia feita com as cinco professoras ex-bolsistas, percebe-se que o desconhecimento das teorias construtivistas adotadas no curso levou as professoras a vivenciarem dificuldades em sala de aula, o que causou medo e insegurança nas mesmas. Uma das conclusões que pude chegar nesta pesquisa é que o curso do CIEP significou, para as ex-bolsistas, a desconstrução do conceito do ato de ensinar/aprender construído por cada uma durante sua trajetória escolar.

Palavras-chave: Curso do CIEP. Formação de professores. Construtivismo. Horário integral. CIEP.

ABSTRACT

The CIEPs these were different schools serving nearly 1000 students, in each, with 600 children in the regime of full-time. The course to enable teachers for full time school, named the course of CIEP, developed in the early 90's. It intended to fulfill the demand for teachers to work in these schools; it configured with an in-service training course and adopted the constructivist and sociointeracionist conception as a methodological basis. According to the principal authors of these theories - Piaget, Vygotsky and Wallon - the educational design should be student-centered learning, unlike the traditional conception, in order to construct children knowledge. The analysis of the teaching material used as the theoretical basis of the course shows that it was based upon the constructivist theories: reading texts, videos, suggested topics for analysis and discussion and proposed activities to be developed with students. The conclusion indicates that the teacher's ignorance about the constructivist theories adopted by the course led them to experience difficulties in the classroom, which caused fear and insecurity. The course of the CIEP made the teachers deconstruct the conception of the act of teaching/learning built by each during their school career.

Keywords: Course CIEP. Teacher training. Constructivism. Full time school. CIEP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I	
APRESENTAÇÃO	11
1. O problema.....	12
2. O objeto da pesquisa.....	13
3. Justificativa.....	14
II	
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CIEP	16
1. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: dois homens e um ideal.....	16
2. CIEP: um projeto a favor da educação de qualidade.....	19
3. A formação de professores no CIEP.....	23
III	
O CONSTRUTIVISMO	26
1. Piaget, Wygotsky e Wallon: principais teses.....	28
2. O Material didático do curso do CIEP e a concepção construtivista.....	35
IV	
A PESQUISA: INVESTIGANDO AS DIFICULDADES COM O CONSTRUTIVISMO	48
1. O curso do CIEP e o construtivismo na visão das ex-bolsistas.....	50
2. O porquê das dificuldades.....	54
V	
CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXO	60

INTRODUÇÃO

Décadas de 50, 60, 70: o cenário brasileiro era de transformações políticas, econômicas e sociais. O anseio por mudanças era compartilhado por toda sociedade brasileira. Os escolanovistas acreditavam que a educação oferecida deveria proporcionar oportunidades iguais para todos de forma que todos pudessem se beneficiar do desenvolvimento industrial e da modernização pela qual passava o país. No entanto, a educação, que era vista como a chave para o desenvolvimento, paradoxalmente, apresentava-se como um entrave, pois o ensino de qualidade ainda não alcançava a todos. Os ideais escolanovistas acompanharam muitos intelectuais, dentre estes, destaca-se Anísio Teixeira que implantou a escola parque na Bahia. Inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou o projeto dos CIEPs. Leonel Brizola possibilitou sua concretização durante seus dois mandatos como governador do estado do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro e Leonel Brizola acreditavam no poder transformador da educação e foram parceiros neste projeto inovador. Um modelo de escola pública de qualidade que atenderia a mil crianças e jovens, em cada unidade. Os CIEPs ou, os popularmente conhecidos como “Brizolões”, seriam a marca dos dois governos de Leonel Brizola (1982-1986 e 1991-1994) que elegeu a educação como sua mais importante “bandeira”.

Para um projeto de educação considerado inovador se fazia necessário conceber uma forma de ensinar diferente da tradicional e o construtivismo foi tomado como referência por se tratar de uma forma consistente de conceber o ato de ensinar/aprender.

A concepção construtivista sociointeracionista foi adotada como base das metodologias de ensino nos CIEPs. Esta era considerada uma concepção que valorizava a capacidade que cada sujeito possui de chegar ao conhecimento através de sua lógica, que é subjetiva, construída pelo mesmo partindo de suas referências e experiências, tudo isso, com o auxílio do professor. O professor, dentro da concepção adotada, deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o mediador, a ponte entre o aluno e o conhecimento.

Mesmo depois de várias décadas o construtivismo ainda gera muitas dúvidas e divergências quanto à eficácia de sua adoção pelos sistemas de educação. Muitos atribuem ao construtivismo o status de método. No entanto, para ser considerado método é necessário segundo Rosa (2000, p. 46), “um determinado jeito, mais ou menos regular e repetitivo, de fazer algo”, ao que a concepção construtivista é contrária.

O projeto de ensino nos CIEPs era centrado no aluno e procurava, também, atender suas necessidades mais básicas como alimentação e saúde, objetivando o desenvolvimento pleno de sua capacidade cognitiva, além de procurar incorporar a cultura em que o mesmo estava inserido.

O Programa Especial de Educação (PEE) foi implantado nos dois governos de Leonel Brizola. 1º PEE (1982-1986) e 2º PEE (1991-1994). No entanto, o treinamento dos profissionais nos dois momentos do PEE foi distinto. O curso, que é objeto deste trabalho, transcorreu durante o 2º PEE em 1992-1993.

Para o aperfeiçoamento dos professores dentro da concepção construtivista que se pretendia adotar nas escolas foi criado um curso de capacitação em serviço para escolas de horário integral (o curso do CIEP) do qual só poderiam participar professoras recém-formadas (curso normal), sem vínculo público. O curso do CIEP teve como objetivo ser um espaço de formação continuada para professoras recém-formadas para trabalharem com essa “nova” forma de ensinar/aprender. Mais humana. Que enxerga o aluno como um ser histórico. História da qual fazem parte suas vivências, suas experiências, suas necessidades, seu desenvolvimento físico e biológico e também suas emoções.

O curso do CIEP apresentava-se como um curso inovador empregando uma metodologia inédita de formação em serviço onde a teoria seria aliada à prática durante oito horas diárias. A partir daí, muitas dúvidas e dificuldades a respeito do trabalho com o construtivismo foram relatadas por professoras ex-participantes. Tentar entender o porquê dessas dificuldades foi o foco desta pesquisa. Para alcançar este objetivo pretendeu-se:

- Descrever a operacionalização do curso do CIEP;
- Pesquisar sobre a corrente construtivista, os principais teóricos e suas teses;
- Identificar a concepção construtivista do curso através da análise do material didático utilizado;
- Coletar depoimentos das professoras ex-bolsistas.

Para tanto, dividi minha monografia em cinco capítulos: capítulo I, Apresentação; capítulo II, Escola de Tempo Integral e CIEP; Capítulo III, O Construtivismo; Capítulo IV, A Pesquisa: investigando as dificuldades com o construtivismo e capítulo V, Conclusão.

I

APRESENTAÇÃO

Tive uma formação escolar bem tradicional. Sempre estudei em colégios particulares que prezavam pela disciplina e transmissão de conteúdos. Sempre acreditei que o modelo de educação tradicional era o único, pois, nunca tinha ouvido falar em algum que fugisse do esquema em que o professor era o centro das atenções na sala de aula, o detentor do saber e o aluno aquele que não sabe, ao qual o professor deveria ensinar tudo, depositar todo o conteúdo programado e, ao final, para avaliar se esse conteúdo foi assimilado, era aplicada uma prova a qual seria atribuída uma nota que serviria como medida da capacidade daquele aluno. Este modelo de ensino de lógica conteudista e mecânica, de estímulo/resposta, repetição, mera reprodução de um saber acumulado não proporcionava aos alunos a reflexão e a compreensão dos processos que o levariam ao conhecimento de determinado objeto.

Com meus dois filhos a situação se repetiu. Como a minha concepção de educação era tradicional, eu acreditava no conteudismo e cobrava boas notas. A preocupação maior era com a nota que eles tirariam nas provas. Não pensava se realmente eles estavam aprendendo e nem como aprendiam. Para mim todos aprendiam ao mesmo tempo e da mesma forma. Por muito tempo esse pensamento a respeito do que seria educação me acompanhou.

Um dia resolvi voltar a estudar e realizar o sonho de fazer faculdade.

Passei no vestibular para o curso de pedagogia na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, Rio de Janeiro e ingressei na tão sonhada faculdade, onde fui apresentada a uma nova concepção de educação, diferente de tudo que conhecia, até então. Uma nova forma de pensar os papéis do professor e do aluno e o ensino e a aprendizagem. Segundo essa “nova” concepção, o conhecimento é construído pelo aluno em sua interação com o objeto do conhecimento e o professor deixa de ser o detentor do saber para ser a pessoa que vai mediar esse processo.

Na disciplina Psicologia e Educação tive os primeiros contatos com as obras de Piaget, Vygotsky e Wallon, dentre outros, essenciais para a formação do profissional de educação.

Assim, fui me interessando pelo construtivismo e vendo nesse paradigma outras possibilidades para se pensar a educação.

1. O Problema

No 4º período do curso comecei a fazer parte, como voluntária, de um grupo de pesquisa da Faculdade, o Grupo de Pesquisa Ensino Integral. O motivo que despertou o meu interesse por participar desse grupo foi de ter como objeto de estudo os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que é um projeto pelo qual, mesmo sem conhecer em detalhes, já tinha muita simpatia.

O grupo a que me refiro tem trabalhado na área de formação de professores. Na época, estava pesquisando a formação de professores bolsistas que participaram, na década de 90, do curso de atualização de professores para escolas de horário integral, o curso do CIEP. Desse grupo de pesquisa participavam seis bolsistas e a professora orientadora Lúcia Velloso Maurício, sendo que três bolsistas eram voluntárias e três possuíam bolsas de iniciação científica. Reuníamos-nos uma vez por semana e nas reuniões a professora orientadora nos passava tarefas relacionadas à pesquisa como leitura e produção de textos sobre os quais conversávamos, debatíamos. Também inteirávamos-nos sobre eventos ligados à educação: seminários, encontros, palestras, fóruns, etc.

Em uma dessas reuniões a professora orientadora do grupo solicitou, a todas nós, bolsistas, que pensássemos em um tema que fosse de interesse pessoal, porém, que tivesse relação com a pesquisa para que pudéssemos desenvolver, posteriormente.

Para tanto, alguns materiais do banco de dados da pesquisa: “Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral: A Força da Representação” (MAURÍCIO, 2008), referentes à pesquisa foram analisados. Fiz um recorte para as justificativas das professoras acerca do curso do CIEP. Algumas falas das professoras que se referiam à dificuldade de trabalhar com o construtivismo me chamaram a atenção. Como já tinha interesse pelo assunto vi aí uma possibilidade de ser esse o tema do meu trabalho de pesquisa. A pesquisa acima descrita teve continuidade em outra: a “Construção de Compromisso com a Educação Pública: Fatores Mobilizados pelo Curso de Atualização de professores para Escolas de Horário Integral e/ou pelo Curso de Formação de Professores” (MAURÍCIO, 2009), cujos dados também tomarei como objeto de consulta.

A escolha desse tema como objeto de estudo vem contemplar meu interesse em obter mais informações a respeito do construtivismo atendendo, assim, ao pedido da professora orientadora.

Nesta pesquisa, pretendi aprofundar meus conhecimentos a respeito do construtivismo, conhecer e analisar como o construtivismo foi desenvolvido como base do curso do CIEP, tentando compreender as dificuldades mencionadas pelas professoras ex-bolsistas para trabalhar com a metodologia da teoria em questão. Para alcançar esses objetivos pretendi fazer um levantamento do material utilizado para o embasamento teórico-metodológico do curso; analisar o material encontrado com a finalidade de compreender como foi desenvolvida a metodologia construtivista sociointeracionista; entender como as professoras utilizavam o método procurando identificar qual a maior dificuldade das mesmas em trabalhar com o construtivismo e se o construtivismo aparecia como ponto positivo ou negativo do curso do CIEP.

Os dados das pesquisas anteriores foram coletados através de questionários e grupos focais e encontram-se no banco de dados das mesmas. Ao todo, foram localizadas 41 (quarenta e uma) professoras ex-bolsistas, distribuídas em oito CIEPs, dos quais, apenas quatro foram utilizados nesta pesquisa, por contarem com um maior número de professoras ex-bolsistas em seus quadros: os CIEPs 237, 306, 421 e 422.

2. O Objeto da Pesquisa

O Curso do CIEP foi um curso de formação em serviço, cujo objetivo era preparar professores recém-formados, a nível de 2º grau, para atuarem em escolas de horário integral.

A pesquisa “Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral: A Força da Representação” localizou quarenta e um professores (todas do sexo feminino) ex-bolsistas no Município de São Gonçalo, levantou informações sobre cada uma delas através de questionários. Os dados contidos nos questionários e as associações de palavras demandadas foram tabulados compõem o banco de dados da pesquisa.

Com base na análise de dados referentes à associação de palavras e justificativas dadas para o curso do CIEP, uma informação que aparece nos depoimentos de muitas professoras, que participaram do curso citado, e que despertou minha atenção, se refere à dificuldade de trabalhar com o “método construtivista”.

A citação a seguir foi retirada do questionário respondido por uma professora ex-bolsista que participou da pesquisa acima mencionada e ilustra bem o problema:

“A primeira vez que trabalhei como professora foi em 93, como bolsista. Tínhamos um material muito bom, mas eu, como era inexperiente, achei muito confuso o método construtivista, uma vez que eu acreditei que mesmo sendo um material de boa qualidade, não foi bem utilizado”.

A teoria construtivista, segundo Piaget, enfatiza a ação do sujeito no seu processo de desenvolvimento cognitivo, processo esse que é dinâmico e se constrói a partir da interação com o outro e o meio social a que pertencem.

O programa de formação em serviço, o curso do CIEP, incluía, dentre outros, estudos referentes “às metodologias de ensino dos conteúdos escolares na perspectiva construtivista sociointeracionista.” (Monteiro, 2000). Para que houvesse compreensão dos processos pelos quais a criança aprende, por parte dos professores, uma fundamentação científica se fazia necessária ao curso.

Para o desenvolvimento do embasamento teórico-metodológico do curso do CIEP foram propostas atividades através de programas de vídeo-educação pela TV e publicações da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE): Carta ao Professor; Revista Informação Pedagógica e Cadernos Pedagógicos.

3. Justificativa

Como aluna de uma instituição pública de formação de professores que prega uma concepção de educação na qual o aluno é o sujeito do seu conhecimento, que considera a criança um agente indispensável de sua própria formação e transformação, acredito ser de grande relevância que nos aprofundemos em questões que digam respeito à formação dos profissionais que vão ser os mediadores nos processos de cognição desses indivíduos.

Os processos de cognição são complexos, pois, envolvem questões físicas e biológicas que devem ser observadas associadamente. O professor deve buscar alternativas para desenvolver e instigar o raciocínio do aluno, utilizando-se dos recursos necessários e também de uma boa base teórica que sustente sua prática.

A metodologia construtivista sociointeracionista, base do curso do CIEP, se reporta às formas de como o aluno aprende/apreende em contato com o objeto a ser conhecido e em sua interação/relação com o meio em que vive e ainda suscita questões que permeiam toda a formação do profissional de educação. A formação do profissional que vai trabalhar com a educação deve ser contínua e sua prática deve ser sempre reavaliada.

É indispensável conhecer um pouco mais sobre o construtivismo visto a demanda imposta pela nova concepção de educação centrada no desenvolvimento do aluno e por ser este um assunto que ainda suscita muitas dúvidas a respeito do fazer pedagógico.

Como fazer? Esta é uma dúvida constante de muitos docentes frente aos desafios impostos por uma concepção que busca valorizar o aluno e seu conhecimento construído em

na interação com seu meio social, não desvalorizando o conhecimento formal e sim aproveitando aquilo que o mesmo já sabe, cabendo à escola ajudá-lo a aprimorar esse conhecimento para que a partir daí ele se desenvolva gradativamente.

O curso do CIEP foi um dos pioneiros a desenvolver ações práticas no sentido de adotar essa nova forma de pensar o ensino/aprendizagem.

Conhecer como a metodologia construtivista/sociointeracionista foi desenvolvida no decorrer do curso do CIEP poderá ser uma importante contribuição para o processo de formação do profissional de educação.

Como aluna, sinto falta de um aprofundamento em questões que envolvam o desenvolvimento de ações práticas que orientem o fazer pedagógico.

Suponho que as professoras que fizeram o curso do CIEP não entenderam bem a proposta, justamente, por não conhecerem as teorias em questão, na época, uma novidade, em se tratando de concepção de aprendizado. Também, é possível que os profissionais encarregados de fazer o treinamento das professoras também não estivessem familiarizados o bastante com as metodologias, o que pode ter contribuído para as dificuldades relatadas pelas ex-bolsistas.

II

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CIEP

1. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: dois homens e um ideal

No Brasil, a década de 20 foi marcada por grandes acontecimentos políticos e sociais. A industrialização se expandia e impulsionava o crescimento em todo o país. Nesse contexto, surge um grupo de intelectuais brasileiros intencionados em preparar o Brasil para acompanhar esse crescimento. Estes acreditavam que seria necessário, para tanto, uma remodelação do país e que a educação seria a chave para se atingir esse objetivo.

Esses intelectuais defendiam a igualdade entre os homens e a educação como um direito que deveria ser estendido a todos. Somente através da educação se poderia combater as desigualdades sociais e para isso o sistema de ensino deveria ser público, aberto e livre.

Na década de 30, o Movimento da Escola Nova, organizado por esses mesmos intelectuais, deu origem ao documento denominado Manifesto da Escola Nova (1932). Este documento é considerado um marco para a educação. Nele, seus signatários, dentre os quais se destaca o intelectual Anísio Teixeira, defendiam a universalização da escola pública e que esta fosse laica e gratuita.

Anísio Teixeira foi o mentor de duas universidades no Brasil: da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada no governo de Getúlio Vargas e da Universidade de Brasília, da qual foi reitor.

Nos anos 20, na tentativa de democratizar a educação primária, antes restrita à classe média, foi oferecido para a classe popular um projeto de educação que configurou-se como um arremedo, pois para atender a demanda de um maior número de alunos necessitava-se construir mais escolas e em vez disso o que aconteceu foi a redução do tempo da jornada escolar minimizando, assim, a qualidade da educação.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola-Parque, construído no bairro Liberdade, em Salvador, BA, foi um projeto idealizado por Anísio Teixeira (1950) o qual defendia uma educação pública primária de qualidade e que trabalhou para que esta fosse um direito estendido a todos e não apenas à classe média. Na concepção de Anísio, segundo Nunes (2009),

a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se,

portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna (p.123).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-parque foi uma experiência de horário integral que oferecia aos alunos “um dia completo de permanência em ambiente educativo” o que proporcionava a realização de diversas atividades, tais como:

- _ artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, etc.) no Setor de Trabalho;*
- _ jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;*
- _ grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;*
- _ música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. (NUNES, 2009, p.126)*

As décadas de 1950 e 1960 foram épocas de mudanças marcadas pelo contexto de crescimento econômico junto a uma vontade de mudança também na política educacional. Anísio Teixeira, como um educador escolanovista, acreditava ser possível intervir na escola e mudar sua qualidade. Segundo Nunes (2009), suas propostas eram pensadas não para uma escola, e sim, para um sistema de ensino. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi um projeto inovador que rompeu com um padrão generalizado de escola primária, preparatória para os exames de admissão e pretendeu reorganizar a mesma (a escola primária preparatória), aproximando-a “da escola fundamentalmente educativa na sua mais ampla aceção.” Ainda, segundo Nunes (2009), Anísio Teixeira não pretendia...

criar uma escola para reproduzir a comunidade existente e sim para elevá-la a um nível superior ao existente, o que era compatível com a aspiração social dos trabalhadores que ali matricularam seus filhos. (p.131)

Os ideais escolanovistas se estenderam por algumas décadas e influenciaram novos intelectuais educadores.

Os intelectuais da década de 50, assim como os das décadas de 20 e 30, foram pessoas comprometidas com as mudanças, visando à modernização do país; acreditavam na “capacidade de intervenção planejada, racional, engajada”. Esse grupo identificava-se com temas e problemas tratados pelo campo da sociologia e se propôs como “missão... e compromisso encontrar soluções para o país” (BOMENY, 2009, p.111). O cenário era de mudança estrutural política e social. A distinção entre desenvolvimento e modernização como estratégia para o entendimento das propostas de alternativas para o país era a questão mobilizadora para muitos dos intelectuais daquela década, como podemos observar na citação abaixo:

Desenvolvimento não é sinônimo de modernização, bradavam muitos dos intelectuais. Implica níveis de participação, de distribuição, de acesso aos direitos políticos, econômicos e sociais... (BOMENY, 2009, p.112)

Darcy Ribeiro foi um dos intelectuais comprometidos com esse desejo de mudança. Devido a sua formação sociológica e antropológica, ele tinha convicção de que o “desenvolvimento e/ou autonomia dependem do conhecimento e da ação engajada”. (BOMENY, 2009, p.113)

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se encontraram em 1952; a partir daí, Darcy Ribeiro passou a defender a educação como sendo a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento do país, e de incorporação pelo povo dos benefícios restritos à elite.

Darcy Ribeiro foi a figura principal do Programa Especial de Educação (PEE) que aconteceu nos dois mandatos do Governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90. Defensor da escola pública de tempo integral acreditava, como Anísio Teixeira, que esta poderia “alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores.” (BOMENY, 2009, P.109)

A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade (...) O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica a um problema estrutural. (BOMENY, 2009 p.114).

Para Darcy Ribeiro, a escola pública não estava preparada para receber as crianças pobres visto que estas não tinham o mesmo acesso aos bens culturais e materiais das crianças das classes mais abastadas e isto interferia no desenvolvimento e rendimento das mesmas, provocando cada vez mais desigualdades. Darcy concebia a escola de tempo integral como um projeto de formação, por isso foi um grande defensor da escola em tempo integral para as crianças; para ele a escola padronizada em três turnos era considerada “escola mentirosa”, pois “não ensinava, não preparava e não cuidava”, visto o pouco tempo que as crianças permaneciam na mesma. O Programa Especial de Educação (PEE) foi “um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola.” (BOMENY, 2009, p.114)

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy, eram escolas que continham aspectos de assistência social tais como: “educação, saúde, cultura, atendimento odontológico e assistência familiar.” “Darcy Ribeiro definia o programa dos CIEPs como a incursão do poder público na assistência pública” (BOMENY, 2009, P.116).

O projeto dos CIEPs integrava o PEE, nos dois mandatos do Governo Brizola e foi um experimento que pretendeu resolver os problemas de educação no Estado do Rio, uma espécie de “resposta sociológica civilizatória” a um problema estrutural, no sentido de ser um espaço de formação de hábitos e valores para a convivência em/na sociedade. Segundo

Bomeny (2009), o CIEP também “seria a chave da solução do problema do menor abandonado”(p. 116).

Anísio e Darcy foram pessoas com ideais em comum que acreditaram na educação como sendo a chave para o desenvolvimento e o crescimento de um país e ousaram por em prática suas ideias. As concepções de seus projetos ainda hoje servem como referências do que poderiam ser exemplos de uma escola que pretende atender seu objetivo maior que é uma educação de qualidade voltada para a formação integral das crianças.

2. CIEP: um projeto a favor da educação de qualidade

Darcy Ribeiro, no Livro dos CIEPs (1986), faz uma análise da situação educacional do Brasil expressa em estatísticas do Censo Nacional. Em sua análise relata que a magnitude e a precariedade da rede escolar pública brasileira impressionam. São cerca 30 milhões de pessoas na condição de alunos, isto na década de 80. No entanto, o número de analfabetos continua crescendo.

(...) a máquina educacional brasileira produzia, anualmente, 500 mil analfabetos adultos, citando aqui os jovens que chegam aos 18 anos analfabetos e se forem acrescentados os analfabetos funcionais esse número mais que dobra no Brasil e no Rio de Janeiro. Só no Rio de Janeiro, na década de 80 a produção de analfabetos é de, pelo menos, 50 mil anualmente; a maioria com 3 ou 4 anos de escolaridade. (RIBEIRO, 1986, P.11)

O autor analisa ainda que a escola pública, apesar do salto que deu de 6 milhões de pessoas atendidas em 1950 para 10 milhões em 1960, 19 milhões em 1970 e 30 milhões na década de 80, não cresceu onde nem como devia, ou seja, esse crescimento foi além de mal distribuído, ineficaz. A escola não cumpria nem mesmo a função mais simples de alfabetizar a população. (RIBEIRO, 1986, p. 11)

De acordo com o Censo Nacional, em 1980 o número de analfabetos com 15 anos ou mais era de 26,0% da população (19 milhões). O baixo desempenho educacional do Brasil é ainda mais significativo quando comparado com o de outros países da América Latina como a Argentina, Cuba, Uruguai, Costa Rica. (RIBEIRO, 1986, p. 12)

Outro dado importante revelado através da análise do fluxo de alunos da “1ª a 4ª série, 1975 - 1ª série - 1000/ 1976 - 2ª série - 486/ 1977 - 3ª série - 464/ 1978 - 4ª série – 417 - onde de 1000 alunos matriculados na 1ª série em 1975, apenas 417 chegam à 4ª em 1978”, é o fato de que as primeiras séries funcionam como peneiras selecionando ou rejeitando quem vai ser escolarizado ou não. (RIBEIRO, 1986, p. 12)

As duas primeiras séries das nossas escolas são a grande peneira que seleciona quem vai ser educado e quem vai ser rejeitado. São sobretudo as crianças pobres que fracassam porque a escola as trata como se estivessem em pé de igualdade com as crianças provenientes dos meios

mais favorecidos, tornando seu sucesso escolar uma façanha quase impossível. (RIBEIRO, 1985, p.10)

De acordo com o autor, em se tratando de Brasil, mesmo em áreas mais ricas e desenvolvidas como o Rio de Janeiro e São Paulo o desempenho da educação mostra-se indesejável e de baixa qualidade, pois a escola pública, também nesses estados, não foi adaptada às necessidades da população. Nos moldes em que é oferecida, a educação não considera as condições precárias em que vive a maioria das crianças – carentes de muitos recursos. Falta tempo para estudar, algumas têm que trabalhar para ajudar no sustento da família ou tomar conta dos irmãos enquanto a mãe e o pai trabalham; falta o incentivo dos pais; falta uma alimentação adequada, o que contribui para um baixo rendimento, se comparado aos alunos das classes mais favorecidas.

Pensando em reverter esse quadro de ineficiência em que se encontrava a educação pública brasileira, Darcy Ribeiro, influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, acreditava que a escola pública primária deveria ser de qualidade e atender a todas as necessidades dos educandos, para isso idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), baseando-se no projeto das escolas-parque, implementadas por Anísio Teixeira na década de 1950, que eram escolas de dia completo, e que atendiam prioritariamente às crianças, oferecendo uma educação primária de qualidade.

O Programa Especial de Educação (PEE) implantado nos dois mandatos do Governo de Leonel Brizola (1982-1986 e 1991-1994) foi concebido por Darcy Ribeiro

(...) provia oito horas diárias de permanência da criança na escola com as quatro refeições necessárias e atividades integradas ao curriculum obrigatório do Ciclo Básico. (MEMÓRIA, in RIBEIRO, 1995-2, p.27)

O PEE visou superar os obstáculos observados na escola pública brasileira que, segundo Ribeiro (1986), era considerada “seletiva, elitista, excludente”, por tratar todas as crianças da mesma forma, sem considerar a origem das mesmas. Nessa escola as crianças das classes populares deveriam se esforçar para alcançar o mesmo desenvolvimento daquelas oriundas de uma classe mais abastada, possuidoras de mais recursos e de apoio.

A criança popular urbana, que vive em condições precárias nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas. O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. (...) A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e interpretação de símbolos gráficos e chega à escola altamente estimulada pelos pais através de toda espécie de prêmios e gratificações para aprender rapidamente. (RIBEIRO, 1986, p. 13)

Para Darcy Ribeiro, outro fator importante e decisivo para o baixo rendimento escolar brasileiro é o pouco tempo que as crianças são atendidas no ambiente escolar.

A criança das classes abonadas que têm em casa quem estude com ela, algumas horas extras, enfrenta galhardamente esse regime escolar em que quase não se dá aulas. Ele só penaliza, de fato, a criança pobre oriunda de meios atrasados, porque ela só conta com a escola para aprender alguma coisa. (RIBEIRO, 1986, p. 13)

O fator crucial de nosso baixo rendimento escolar reside também na exiguidade do tempo de atendimento que damos às crianças. Não conseguimos nem cumprir nosso ano letivo de 180 dias, que é dos mais curtos do mundo, porque se apela para toda sorte de pretextos a fim de abonar faltas e dispensar aulas. (RIBEIRO, 1985, p.10-11)

O caráter elitista e excludente da educação pública brasileira evidenciava-se na defasagem e muitas vezes na evasão das crianças das classes populares que não conseguiam acompanhar essa escola. Essas crianças não eram valorizadas e não se identificavam com a escola que, até então, aí estava.

Nossa Escola Pública é antipopular porque está organizada de modo a beneficiar a minoria de alunos provenientes dos setores mais afortunados. Ela é uma escola injusta porque prejudica os alunos que mais precisam dela, que são oriundos das camadas populares. (RIBEIRO, 1985, p.10)

Uma das preocupações do projeto do CIEP era de proporcionar uma integração da cultura da escola com a comunidade, efetivando assim seu caráter popular.

Segundo Ribeiro (1995-2), os CIEPs atendem a três requisitos para uma escola popular eficiente:

1. Espaço para convivência e múltiplas atividades sociais, tanto para as crianças quanto para os professores;
2. O tempo de jornada de trabalho dos pais igual ao da estada da criança na escola, o que viabiliza a realização de várias atividades educativas tais como: estudo dirigido, frequência à biblioteca e videoteca, trabalhos nos laboratórios, recreação, educação física;
3. Capacitação dos professores. (p.22)

Ribeiro (1995-2) aponta que a norma central da concepção pedagógica dos CIEPs era de “assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética”, considerados instrumentos fundamentais de letramento. (p. 21)

Os CIEPs são um projeto do arquiteto Oscar Niemeyer e foram concebidos

(...) para atender às necessidades impostas pela permanência da criança com oito horas diárias de atividades na escola.

Cada CIEP é composto por três construções distintas; o Prédio Principal, o Ginásio Polivalente e a Biblioteca. (RIBEIRO, 1995-2, p.41)

No pavimento térreo do prédio principal estão localizados a cozinha, o refeitório, o centro médico-odontológico e um pátio coberto; as 20 salas de aula, um auditório, as salas para estudo dirigido e outras atividades e as instalações administrativas localizam-se nos pavimentos superiores. Os pavimentos são ligados por rampas o que possibilita o acesso às

peças com dificuldades de locomoção e cadeirantes. Cada CIEP pode atender até mil alunos em horário integral.

Nos CIEPs estava previsto o atendimento a adolescentes e jovens entre 15 e 20 anos de idade, para cursos de alfabetização, em horário noturno, organizados em turmas (de 10 a 15 alunos). A leitura, a escrita e as operações com números eram metas básicas para esses cursos. Atividades esportivas e culturais também eram estimuladas. Os CIEPs também acolhiam menores pobres da comunidade, meninos e meninas de 7 a 14 anos, que viviam nas ruas; estes moravam nos CIEPs (alunos residentes) e ficavam aos cuidados de casais sociais que os acompanhavam e orientavam com vistas a sua integração às atividades escolares.

Nos finais de semana, feriados e nos períodos de férias escolares, os CIEPs funcionavam como espaços de socialização para a comunidade local, que poderia utilizar os mesmos e os equipamentos para desenvolverem atividades de cultura, esporte e lazer.

Segundo Ribeiro (1985), a assistência à saúde nos CIEPs era entendida como “atenção primária” (p. 38) aos estudantes e sua família, considerando o meio em que se inserem; os programas de saúde deveriam ser parte integrante do currículo escolar podendo contar com o apoio e a participação, além das equipes de saúde, também dos educadores. Integrar atividades de saúde com a escola e a comunidade via instituições públicas ou outras, socialmente organizadas, era outro aspecto a ser considerado na concepção de saúde escolar dos CIEPs.

As atividades de cultura e recreação são outros elementos integrantes do currículo dos CIEPs, visando a integração escola/comunidade através da atuação de “animadores culturais” na promoção de atividades culturais, objetivando a:

- _ ativação cultural e integração comunitária;
- _ integração de educação e cultura;
- _ valorização do patrimônio cultural local. (RIBEIRO, 1985, p. 30)

O CIEP foi /é uma escola feita para atender a uma parte da população que historicamente tem vivido à margem, excluída, não reconhecida, anulada, por não se enquadrar nos padrões socialmente desejáveis, as classes populares. “A raiz desse fracasso está, de fato, é numa perversão da nossa sociedade, enferma de desigualdade.” (RIBEIRO, 1985, p. 7)

Proporcionar uma escola de qualidade para a maioria da população nunca foi o interesse da classe dominante. Logicamente, que “a continuidade de sua dominação hegemônica” depende do fracasso do povo. (RIBEIRO, 1986, P. 16)

A concepção de educação impressa no CIEP buscava levar o indivíduo à conscientização de si mesmo, de sua situação social e instrumentalizá-lo para que assim, pudesse alcançar melhores condições de vida, visando sua inserção nessa mesma sociedade que anteriormente o rejeitara.

3. A formação de professores no CIEP

A formação do profissional é parte essencial e deve ser uma das prioridades de todo projeto que se pretenda adotar. Essa preocupação com a formação dos profissionais da educação já é apontada durante o Encontro de Mendes.

O Encontro de Mendes envolveu todos os professores do Ensino Fundamental das escolas públicas do Rio de Janeiro, estaduais e municipais, para a discussão de teses a respeito da educação. Essas teses foram publicadas no Jornal Escola Viva 1, em novembro de 1983, que foi distribuído a todos os professores. Todas as escolas pararam um dia para a discussão dessas teses. Cada escola elegeu dois representantes para a fase regional do Encontro. Na segunda fase de debates que ocorreu em várias regiões do estado foram eleitos representantes por região que compuseram um fórum de 100 professores para a etapa final do encontro que se realizou na cidade de Mendes, no Estado do Rio de Janeiro, durante os dias 25 e 26 de novembro de 1983. Esses 100 professores eleitos representaram os 52 mil professores do sistema público de ensino de 1º grau de todo o Estado. Participaram também, desse encontro, representantes do Governo, entre eles o Vice-governador e Secretário de Ciência e Cultura, Darcy Ribeiro, e as Secretárias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro, Professoras Iara Vargas e Maria Yedda Linhares.

As teses publicadas no Jornal Escola Viva 1 foram debatidas e reformuladas durante o encontro e, posteriormente, em dezembro do mesmo ano, foram publicadas no segundo número do Jornal Escola Viva.

Junto com as teses foram estabelecidas metas visando minimizar os problemas observados na escola pública. Uma das metas da Programação Educacional do primeiro Governo de Leonel Brizola (1982-1986) para a salvação da Escola pública era dar aos professores “a ajuda que ele requer para o pleno cumprimento de suas funções.” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1985, p. 12).

Ainda, sobre o papel e a participação dos professores na melhoria da qualidade de ensino enfatizava-se e valorizava-se a prática de ensinar.

É muito mais importante e urgente podermos contar com centros de experimentação de material didático e metodologias de ensino, bem como núcleos de demonstração dos processos de ensino, voltados para a prática da arte de ensinar, e nos quais esta arte possa ser dominada, do que nos preocuparmos com a multiplicação de especialistas em tecnologias pedagógicas. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1985, p.13).

O Curso do CIEP foi desenvolvido para a atualização de professores do 1º segmento do 1º grau, para animadores culturais e professores de educação física para trabalharem em escolas de horário integral. O Projeto do curso do CIEP trazia em si uma mudança de concepção de educação, de paradigma, uma nova mentalidade, em que se pretendia construir uma escola pública que não fosse reprodutiva de um modelo único de sociedade e de cultura. Neste projeto as culturas locais seriam valorizadas e incluídas numa perspectiva universal através das atividades que lá se desenvolveriam onde educação, saúde e cultura seriam articuladas. Essa concepção de educação integrava escola e comunidade, partindo do local para o universal; situando aluno, família e comunidade dentro de uma perspectiva de currículo que abarcaria a cultura própria de cada grupo, considerando-a, incluindo-a, acrescentando-a a sociedade como um todo.

Neste projeto, em que se buscava a adoção do sistema construtivista de ensino, a capacitação do professor era imprescindível, visto que ele (o professor) seria, através de sua prática, aquele que levaria os alunos à conscientização de si e da importância de sua participação dentro da sociedade. O professor era visto como “agente do processo de mudanças” que se pretendia adotar para a educação do Estado do Rio de Janeiro. Evidenciava-se a necessidade de uma reformulação da formação do profissional de educação a fim de “possibilitar o desenvolvimento de um instrumental básico de referências para agir na prática.” (MONTEIRO, 2002, p. 156)

Para que a formação desse “agente transformador” (o professor) se concretizasse era evidente

(...) a necessidade de realizar uma ação intensiva, interferindo na formação do profissional que iria atuar numa escola de horário integral, de modo a aprofundar o processo de reflexão pedagógica e ampliar seu comprometimento com esta escola que se queria integrada e voltada para a formação do cidadão. (MAURÍCIO, p.184, in RIBEIRO, 1995-2)

O Curso do CIEP ou *Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral* foi uma experiência voltada para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que pretendeu capacitar professores para trabalharem nas escolas de horário integral (CIEPs) implementadas durante o 2º Programa Especial de Educação (PEE) desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro entre 1991 e 1994. Esta formação configurou-se como um curso de extensão em nível superior, por ser um projeto de formação em serviço para professores que já haviam concluído seu curso de formação (curso normal) de nível

médio. Este foi um curso de capacitação em serviço criado em 1992, a partir de um projeto do Professor Darcy Ribeiro, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Optou-se por investir na formação de professores recém-formados em nível médio “(...) que não tivessem adquirido ainda muitos dos preconceitos e hábitos relacionados a uma prática mais conservadora” (Monteiro, 2002, p. 157) para que assim iniciassem sua prática e, ao mesmo tempo, dessem continuidade a sua formação dentro da perspectiva de formação para os CIEPs.

O curso era realizado nos próprios CIEPs e foi organizado em módulos com duração máxima de 1600 horas. Cada módulo tinha a carga de 640 horas e correspondia a um semestre letivo.

Os professores participantes do curso

(...) recebiam uma bolsa de estudos no valor de dois pisos salariais do professor docente II, efetivo do estado, uma vez que sua carga horária de atividades no CIEP era de 40 horas semanais (...) (MONTEIRO, 2002, p. 158).

por isso, ficaram conhecidos como bolsistas.

A carga horária diária era de 8 horas sendo cinco horas de prática docente e três horas de aprofundamento no estudo das questões pedagógicas. Os professores, no decorrer do curso, contavam com a supervisão de Professores-Orientadores (POs). Este (PO) era um profissional efetivo indicado pela direção do CIEP, selecionado e aprovado em entrevista pela equipe responsável da Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE). O Professor Orientador também era regente de uma turma por meio período e compartilhava-a com um outro colega, sendo em número de dois POs por CIEP.

A seleção dos professores foi feita em 54 municípios do Rio de Janeiro entre os anos de 1992 e 1993 e poderiam participar candidatos que residissem nos municípios e tivessem concluído o 2º grau há no máximo dois anos.

A prova de seleção baseava-se na “elaboração de um texto sobre questão relacionada à prática pedagógica.” (MONTEIRO, 2002, p. 157)

“22.118 professores participaram do processo de seleção; 11.250 foram aprovados e desses 6.426 participaram do curso”. (MAURÍCIO, 1995, p. 187)

A realização deste curso representou uma experiência rica e proveitosa para a formação continuada dos professores, aliada à prática da escola de horário integral que foi sendo construída e reconstruída, cotidianamente.

III

O CONSTRUTIVISMO

O construtivismo foi/é uma forma inovadora de se pensar a educação. Com a mudança de configuração da educação brasileira entre as décadas de 60 e 70, quando a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social, surgem os movimentos de defesa da escola pública, inspirados na pedagogia liberal, que reivindicavam escolas públicas de qualidade para todos. A educação, até então seletiva e excludente, deveria atingir toda a população e para isso necessitaria adotar uma concepção de educação de postura mais democrática que beneficiasse o maior número de pessoas.

Dessa nova concepção de educação surgiram várias tendências pedagógicas. O construtivismo nasce dentro das tendências liberais renovadoras.

Segundo essa concepção as necessidades individuais dos alunos devem ser observadas pela escola e os conteúdos devem ser estabelecidos a partir das experiências vividas pelo mesmo, partindo do seu meio, visando à formação de atitudes e levando-o à busca do seu conhecimento; o aluno também é agente nesse processo e o professor auxilia.

Hoje é sabidamente comprovado que a linguagem e o pensamento se organizam nos momentos de desafio que a interação com os adultos coloca para a criança. Nesse sentido, a escola precisa ter professores muito bem preparados, não para que despejem erudição sobre os alunos, mas que tenham noções acerca de como a aprendizagem se dá, para que, sabidamente, coloquem às crianças desafios ao seu pensamento e, pacientemente, sejam capazes de ouvi-las. (MARIA, In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1991, Vol. 1).

Os construtivistas acreditam na capacidade que cada um possui de pensar, questionar e buscar respostas as suas questões, ou seja, de chegar ao conhecimento pela razão; de intervir, construir e reconstruir seu mundo, interagindo com ele.

Rosa (2000, p.40-41) escreve sobre a origem do construtivismo: “Suas raízes estão cravadas no século XVIII: o construtivismo é filho do movimento iluminista, fiel defensor da capacidade humana de guiar-se pela razão e, através dela, criar e recriar o mundo”.

A questão maior para os autores adeptos da teoria construtivista está ligada à epistemologia do conhecimento, ou seja, saber como o conhecimento se processa e se desenvolve na mente humana.

Existem várias teorias que dizem respeito à aquisição do conhecimento humano e estas estão classificadas em três tendências: inatista, empirista e interacionista.

A tendência defendida pelos construtivistas é a interacionista, por enfatizar as relações humanas no desenvolvimento da inteligência. O homem é por natureza um ser social. Ele só

se desenvolve plenamente, constrói sua história e se constitui como sujeito quando, ao longo de sua vida, ele interage com seu meio físico e social.

Há muito, o tema Construtivismo tem sido abordado quando o assunto se refere à educação. Segundo Lima, in: Em Aberto, 1990, no Brasil, o construtivismo está presente desde a década de 60 com o advento da “Escola Nova” e o acesso aos primeiros trabalhos, via leituras norte-americanas, de autores que relacionavam psicologia e educação e o defendiam como uma possibilidade de mudança de paradigma e também por acreditarem que esta metodologia poderia solucionar problemas como o fracasso escolar.

Somente na década de 70 o construtivismo passou a ser discutido nos meios acadêmicos. Apesar de muitas críticas quanto às distorções observadas entre textos originais e traduções e também quanto ao uso de ideias fora do contexto original muito se deve aos construtivistas, principalmente às teorias relativas a aquisição do conhecimento pelas crianças e como estas se desenvolvem, cognitivamente.

Construtivismo não é um método e sim uma forma de entender os mecanismos pelos quais as crianças aprendem, baseados em sua interação com o mundo e essa compreensão poderia ser usada a favor da educação.

Apesar de já estar presente no contexto educacional há algumas décadas o construtivismo adquiriu versões e interpretações, que em muitas situações, nada têm a ver com as teorias relativas à aquisição do conhecimento por isso, hoje, a educação baseada no construtivismo sofre com a ausência de parâmetros. O pouco conhecimento ou a distorção do que seria o construtivismo tem provocado nos meios educacionais uma empatia geral a esse paradigma.

Piaget, Vygotsky e Wallon são os principais representantes desse novo modo de pensar caminhos para se alcançar melhores resultados na educação. Seus trabalhos, de natureza epistemológica, embora haja alguns contrapontos quanto à visão que cada um possuía do seu objeto de pesquisa, enfatizaram a psicologia do desenvolvimento pretendendo chegar à origem do conhecimento humano, em como este se processa e se desenvolve.

As pesquisas desenvolvidas por esses teóricos mostram que, além de fatores sociais e biológicos, também os fatores culturais, afetivos e emocionais exercem influências sobre os processos cognitivos.

1. Piaget, Wygotsky, Wallon: principais teses

Jean Piaget (1896-1980), teórico francês. Formado em Biologia e Filosofia foi o principal defensor da teoria construtivista. Segundo Oliveira e Davis (1994), Piaget interessou-se em investigar cientificamente como se forma o conhecimento humano. Trabalhou com crianças dedicando-se a observar como estas construía sua lógica e passavam à lógica adulta, pretendendo assim, chegar à origem do conhecimento. Para Piaget, a lógica infantil era qualitativamente diferente da lógica adulta e as trocas e interações do indivíduo com seu meio social são partes do processo que leva ao desenvolvimento dessa lógica. Nesse processo de trocas entre o indivíduo e o meio há o que Piaget vai chamar de equilíbrio ou equilibração.

Para Piaget, segundo Oliveira e Davis (1994),

o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações. O aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente, por mínima que seja, provoca a ruptura do estado de repouso – da harmonia entre organismo e meio – causando um desequilíbrio. (p.38)

Em face aos desequilíbrios provocados o organismo aciona mecanismos para alcançar novamente o estado de equilibração: a assimilação, que é uma ação do organismo que procura em experiências anteriores significações para absorver e transformar aquela informação (desequilíbrio); e a acomodação, ou seja, tendo já assimilado a nova informação, o organismo agora tenta restabelecer o equilíbrio com o meio.

Segundo as teorias de Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas equilibrações marcado por “fases, ou etapas, ou períodos” que segundo ele, são distintas. São elas:

1ª- Sensório-motora (0 mês a + ou - 2 anos) – Nesta fase, a inteligência começa a ser estruturada. A criança emprega suas ações e percepções sensorialmente; ela usa os sentidos para interagir com o ambiente. “As primeiras noções da realidade começam a ser elaboradas, tais como as de espaço, tempo, causalidade e permanência do objeto.” (BIAGGIO, 1998, p. 64). Os estímulos, nesta fase, são muito importantes.

2ª- Pré-operatória (+ ou - 2 a 6 anos) – Nesta fase a criança é capaz de pensar num objeto através de outro; é a fase das representações, que podem ser observadas através das brincadeiras. “(...) já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado”. (BIAGGIO, 1998, p.68). A criança começa a se expressar pela linguagem e tem dificuldade de se perceber do ponto de vista do outro (egocentrismo).

3ª- Operatório-concreta (+ ou – 7 a 11 anos) – A criança agora usa a lógica para estruturar seu pensamento, que passa a ser reversível; começa a ter a percepção de parte e todo e entende apenas situações que possa vivenciar, concretas;

4ª- Operatório-formal (+ ou – a partir de 12 anos) – Nesta etapa a criança é capaz de pensar através de hipóteses (raciocínio hipotético-dedutivo) e também de utilizar-se de métodos científicos. A formação dos valores é também característica dessa fase.

As etapas do desenvolvimento cognitivo se relacionam no processo de aquisição do conhecimento. Não é possível passar de uma fase sem vivenciar a anterior (pular fases). Quanto às faixas etárias previstas, estas são determinadas pelas médias de idade onde se observaram “determinadas construções de pensamento”; o grau de maturação de cada indivíduo, que depende das características psicológicas de cada um e os estímulos recebidos do meio em que vivem são fatores que podem alterar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Vygotsky (1896-1934). Nasceu na Bielo-Rússia. Expressão maior do pensamento sociointeracionista. Foi psicólogo, pedagogo e professor, enfatizava em suas teorias a importância da relação dialética homem/sociedade para a constituição e o desenvolvimento do ser humano. O homem age sobre o mundo e esse sobre ele. Através das relações estabelecidas entre o homem e a sociedade em que vive este se constitui, se forma, se transforma, transformando também, o mundo em que vive. O homem é constituído e se desenvolve na relação com sua cultura. A cultura, para este teórico, era pensada como algo dinâmico, um

“palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (Oliveira, in REGO, 1995, p.55-56)

Vygotsky preocupava-se em relacionar psicologia e educação por acreditar que a escola era o lugar

da psicologia, porque nela é que se realizam sistemática e intencionalmente as construções e a gênese das funções psíquicas superiores (...) A escola e as situações informais de educação eram consideradas como melhor laboratório da Psicologia humana. (...) o objetivo da própria Psicologia era a melhoria e o aperfeiçoamento da educação real (...) (FREITAS, 1999, p. 99-100).

As trocas e interações entre os indivíduos são mediadas pela linguagem. Nas teorias de Vygotsky relativas à aprendizagem, a linguagem é o instrumento principal na aquisição tanto dos conceitos informais (adquiridos através da interação social) quanto dos formais (adquiridos através da escola). As funções superiores tais como: percepção, linguagem, memória e pensamento, dependem das relações humanas, pois é nessas relações que os

estímulos são internalizados e transformados em signos que permitem a construção dessas funções.

A relação pensamento/linguagem foi tratada por Vygotsky como um objeto de pesquisa concreto tal sua importância no processo de desenvolvimento e evolução do homem, onde pensamento e linguagem estão sempre conectados e essa conexão dá origem ao desenvolvimento, que evolui ao longo desse processo.

A relação pensamento e palavra tem que ser considerada como um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. A relação pensamento e palavra não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica. (FREITAS, 1999, p.94)

A noção de linguagem de Vygotsky “é ampla inclui a fala como uma de suas manifestações”. (Moura e Correa, 1997, p. 112)

Na relação pensamento/linguagem a evolução da fala na criança revela duas vertentes complementares: a do desenvolvimento semântico que envolve “o desenvolvimento de um sistema de referência e a evolução de sentidos para a criança” e a do “estudo do desenvolvimento dos conceitos” (Moura e Correa, 1997, p. 114); a conexão entre essas duas vertentes seria importante para uma melhor compreensão de aspectos ligados à relação pensamento/linguagem.

Ainda, para Vygotsky, ao tratar das relações pensamento/linguagem, não se deve desconsiderar a “inter-relação entre intelecto e afeto”, já que segundo ele, a análise em unidades demonstra que existe um sistema dinâmico de significados unindo aspectos afetivos e emocionais. (Moura e Correa, 1997, p. 114)

Deve-se destacar também os dois planos da fala identificados por Vygotsky: Um interno, para quem esta “é uma formação específica, com leis próprias, e que apresenta relações complexas com outras formas de atividades de fala e com o pensamento” e outro externo, fonético. (Moura e Correa, 1997, 116-117)

A fala interna tem três características semânticas consideradas por Vygotsky: a primeira se refere à predominância do sentido da palavra sobre o seu significado, da sentença sobre a palavra e do contexto sobre a sentença; a segunda é a forma que a combinação de palavras toma na fala interior, onde as palavras são aglutinadas numa só expressando uma ideia complexa e a terceira é a combinação de sentidos das palavras. (Moura e Correa, 1997, p. 118)

A fala interior não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva. (...) Ela é uma fala para si mesmo, não é antecedente da fala exterior, nem reprodução desta. Ela interioriza-se em pensamento. (FREITAS, 1999, P.95).

A ênfase dos estudos de Vygotsky sobre a relação pensamento/linguagem deve-se a sua importância, segundo ele, para o desenvolvimento social e comunicativo humanos. Por meio da linguagem a partir da interação com outros indivíduos a criança se insere em sua cultura, adquire conceitos, apropria-se dos conhecimentos e experiências acumulados pela humanidade. A partir dessa interação a criança constrói sua individualidade.

A aprendizagem da criança inicia-se desde o seu primeiro dia de vida. Esta, ao nascer dentro de um determinado grupo e de uma determinada sociedade, começa a interagir com adultos, a falar, a questionar, a adquirir conceitos, que vão constituindo-a como indivíduo, assim, a aprendizagem escolar deve considerar esse aprendizado prévio da criança, adquirido em sua vivência cotidiana.

O estudo da formação dos conceitos é outra importante contribuição de Vygotsky. Segundo Oliveira, in REGO, (1995, p. 76), os conceitos:

são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

Vygotsky distinguiu dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são adquiridos e internalizados informalmente nos processos de interação social e os conceitos científicos são adquiridos formalmente através da escolarização e do próprio ensino que se utiliza dos conceitos espontâneos e os transforma gradualmente em conceitos científicos.

Na relação entre esses conceitos há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real (aquilo que a criança já aprendeu, consegue realizar sem ajuda) e desenvolvimento potencial (aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda de outra pessoa). Entre essas duas fases do desenvolvimento mental está situada a zona de desenvolvimento proximal. Aqui o desenvolvimento da criança é visto de “forma prospectiva”, em processo “maturacional”; pode-se, então, constatar a importância do outro para o desenvolvimento do aprendizado da criança. A Zona de desenvolvimento proximal é uma área de intervenção sobre a qual deve incidir o ensino “estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens.” (REGO, 1995, p.104)

Segundo Rego (1995), a aquisição da linguagem escrita é outra forma complexa de relacionamento do indivíduo com o mundo. O domínio desse instrumento possibilita novas formas de organização da ação e acesso à cultura humana. Para Vygotsky o aprendizado da

escrita é mais que um ato mecânico e se inicia “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras.” (p.69) “(...), o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade.” (p.69) Atividades como: os gestos, o desenhar, o brincar, “contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita.” (p.69).

Vygotsky parte de uma concepção de psicologia histórico-cultural dialética, que pretendia relacionar os processos de desenvolvimento psíquicos à interação do homem com outros homens e com o seu meio; nessa concepção sujeito e objeto são interdependentes. O sujeito é o homem e o objeto é o mundo onde este homem atua, modificando-o, em busca de respostas às suas questões e satisfação as suas necessidades, no entanto, do mesmo modo que o homem modifica o meio, o meio também o modifica. Nessa abordagem o homem é mutável, está em processo contínuo de construção de si mesmo, e usa sua capacidade intelectual e cognitiva enquanto atua no seu mundo e o mundo sobre ele e é neste processo dialético que deve ser estudado seu desenvolvimento intelectual.

Vygotsky destaca o papel da escola, nas sociedades escolarizadas, como sendo um instrumento para a apropriação pelos sujeitos dos conhecimentos e experiências acumuladas histórica, social e culturalmente, indispensável, portanto, para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. As atividades realizadas na escola levam a “novos modos de operação intelectual” e modificam “a relação cognitiva da criança com o mundo”. (REGO, 1995, p. 104); A escola é o lugar da interação do professor com o aluno e dos alunos uns com os outros. É também o lugar da diversidade. Da apreensão de novos conceitos. Segundo Rego (1995), a escola é de fundamental importância para as sociedades letradas. É o principal instrumento de acesso à apropriação do saber pelos indivíduos e negar esse acesso é impedir o desenvolvimento de funções necessárias para a construção de novos conhecimentos.

A participação do “outro” na aquisição do conhecimento é outro fator importante dentro da concepção vygotskyana para a qual “construir conhecimento implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.” (REGO, 1995, p.110)

Também, para Vygotsky, segundo Rego, 1995, mais que um ato mecânico, a imitação no aprendizado possibilita a “reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. (...) é uma das formas das crianças internalizarem o conhecimento externo” (p.111). A observação, a reprodução e a imitação de modelos, as brincadeiras podem auxiliar o processo de aprendizagem das crianças e a escola deve possibilitar essas práticas.

O papel do professor também foi considerado dentro da concepção vygotskyana de educação. Para este teórico o papel do professor também deve ser redefinido. De acordo com essa “abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos (...)” e passa a desempenhar a função de “elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento.” O professor é o responsável por intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, no cotidiano escolar. No entanto, para uma intervenção efetiva é necessário que este (o professor) conheça o nível em que se encontram os alunos a respeito daquilo que já conhecem acerca do mundo que os rodeia, de modo a permitir um planejamento centrado nas necessidades reais dos mesmos, visando seu desenvolvimento.

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 1995, p.118)

Wallon (1879-1962) viveu a maior parte de sua vida em Paris. Formou-se em filosofia e medicina. Como médico, trabalhou durante a guerra com lesões cerebrais. Interessou-se em investigar a organização das funções psíquicas observando “crianças doentes, casos de retardo, epilepsia, anomalias psicomotoras em geral.” (DANTAS, 1992, P. 35) Considerava a doença como “uma experiência natural” e necessária à compreensão da normalidade. Sua psicogenética consistiu em observar e descrever as “etapas do desenvolvimento psicomotor: os estágios impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo” e posteriormente, as síndromes psicomotoras, utilizando-se de patologias psíquicas. Para Wallon, segundo a autora supracitada,

as funções devem ser estudadas evolutiva e involutivamente (daí o interesse pela doença e pela velhice), partindo das suas bases neurológicas, e comparando-as com as suas equivalentes em diferentes espécies animais, em diferentes momentos da história humana individual e coletiva (p.36).

Wallon, assim como outros interacionistas, considerava o ser humano um ser “organicamente social”, devido à necessidade de intervenção da cultura para que este possa se desenvolver. Seus trabalhos tiveram como eixo a motricidade que, para ele, é o que possibilita o ato mental. Em seus trabalhos Wallon descobriu que:

A motricidade humana (...) começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural. (DANTAS, 1992, p.38)

A psicogenética de Wallon é baseada nos movimentos que, de acordo com suas observações, no começo, são apenas reflexos a estímulos e vão evoluindo na medida em que as funções cerebrais amadurecem. Esse processo é mediado pelo meio social e pela cultura na qual o indivíduo está inserido.

Com a apreensão dos signos (símbolos, significados, conceitos) estabelecidos pela cultura do indivíduo o “ato motor” gradativamente evolui dando lugar ao “ato mental”.

No entanto, o ato motor não desaparece, apenas deixa de ser externo para se tornar ato interno.

Ao nascermos nossos movimentos são apenas reflexos aos estímulos que recebemos, à medida que crescemos, começamos a interagir com adultos e a fazer parte de uma determinada sociedade e cultura. Os movimentos nessa fase são nossa “linguagem”, nossa expressão, o meio (instrumento) com o qual nos comunicamos e somos incluídos social e culturalmente. Os movimentos evoluem até certo estágio e tendem a diminuir, à proporção que nossas funções mentais e psíquicas amadurecem e se desenvolvem, passando assim, de atividade motora, prática, externa, para atividade mental, que é interna.

É o desenvolvimento das estruturas nervosas que permite o aparecimento de diferentes tipos de movimentos, desde o nascimento, quando os bebês apresentam apenas reflexos impulsivos e movimentos descoordenados, evoluindo para movimentos expressivos (bem-estar/mal-estar) surgidos como respostas ao meio social e posteriormente para manifestações emocionais (alegria, tristeza, surpresa, expectativas, etc.). A partir do segundo semestre, os gestos práticos. O aparecimento da bilateralidade, da capacidade de fixar um objeto móvel horizontal, vertical e circularmente só estão completas ao final do primeiro ano, no entanto, para que a exploração da realidade seja autônoma é necessário adquirir a habilidade de andar.

Na compreensão Walloniana também se observa que a inteligência passa por fases as quais obedecem a um determinado estágio de amadurecimento das funções motoras, mediadas pelo meio social. Na primeira fase, que corresponde ao primeiro ano de vida, o trabalho cognitivo consiste em preparar as condições sensório-motoras para a exploração do ambiente, que acontece ao longo do segundo ano, denominada por Wallon de inteligência prática ou das situações, também conhecida como sensório-motora; a fase projetiva inicia-se ao final do segundo ano que é quando aparece a função simbólica, mediada pelas pessoas com as quais a criança convive caracterizada pela fala e representações do real, “projeções em atos” (imitações); por volta dos cinco anos inicia-se a fase denominada de sincretismo onde se observam as primeiras manifestações do pensamento discursivo que se relaciona com a função simbólica e o desenvolvimento da linguagem; é a fase dos por quês. Para Wallon,

explicar as coisas “é determinar condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações (...)” (DANTAS, 1992, p.43); entre os cinco e nove anos de idade aparece o pensamento categorial, onde se observa uma redução do pensamento sincrético dando lugar a uma forma mais diferenciada de pensamento; nessa fase a criança é capaz de elaborar conceitos baseada em suas próprias referências adquiridas social e culturalmente.

Estes são os principais conceitos elaborados por Piaget, Vygotsky e Wallon em suas teses. Nesta breve síntese, percebe-se como um único objeto pode suscitar pontos de vistas distintos e levar a diversas formas de se relacionar com o mesmo.

A Argentina Emília Ferreiro foi a principal divulgadora da teoria construtivista no Brasil. *A Psicogênese da Língua Escrita* é sua obra referência em alfabetização de crianças.

As teorias do linguista russo Mikhail Bakhtin também foram essenciais dentro da concepção adotada para os CIEPs por enfatizarem a importância da linguagem e sua dialogicidade para a socialização, pois a fala é sempre dirigida sempre a alguém. A expressão oral é determinante para a organização do pensamento, segundo Bakhtin, In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (1993a, p. 9), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental”. A linguagem, a palavra é fruto da interação, do diálogo, de trocas entre os indivíduos organizados dentro de uma determinada sociedade, estabelecendo-se assim, segundo este teórico, o “caráter ideológico da linguagem”.

2. O material didático do curso do CIEP e a concepção construtivista

No 2º Programa Especial de Educação (PEE) uma Secretaria Extraordinária foi criada com o objetivo de

(...) montar, equipar e implantar o Programa Especial de Educação nos 406 CIEPs previstos, uma vez que outros 97 já prontos se encontravam sob administração do Município do Rio de Janeiro. (MEMÓRIA, 1995, p. 27).

Para assumirem suas funções Diretores, professores e todo pessoal de apoio teriam que ser preparados e familiarizados com os processos e procedimentos necessários à aplicação do projeto de escolas de horário integral. Esses treinamentos foram iniciados em 1992.

Diretores, diretores-adjuntos e professores orientadores receberam treinamento na Secretaria de Educação. Quantos aos professores do ciclo básico, estes, após processo seletivo, assumiram suas funções como bolsistas 40 horas por semana “e se mantiveram em

Cursos de Atualização com 4 horas diárias sob orientação dos POs das unidades.” (MEMÓRIA, in RIBEIRO, 1995-2, p. 29).

Configurado como um programa de formação em serviço o curso do CIEP constituía, dentre outros, estudos referentes “às metodologias de ensino dos conteúdos escolares na perspectiva construtivista sociointeracionista.” (MONTEIRO, 2002, p. 159). Para que tanto o professor quanto o aluno fossem introduzidos na nova concepção seria necessária a criação de material didático adequado. Aliás, a revisão de todo material aparece, já nas teses de Mendes, como a terceira meta de programação do Governo para a melhoria da educação.

Para esse segundo momento do PEE foram produzidos Kits de Alfabetização contendo: conjunto de 32 cartazes (material construtivo/coletivo); conjunto de letras móveis; livros de literatura infantil; livro: *Ler, Escrever, Contar, vol. 1, 2, 3 e 4* (material para ser utilizado do 2º ao 5º ano escolar); livro: *Aventura de Ler, vol. 1, 2, 3, 4 e 5*; livro: *Pensar, Calcular e Registrar, vol. 1, 2, 3 e 4*; *Atlas histórico e geográfico*; e material para capacitação de professores: *Carta ao Professor – Alfabetização, vol. 1, 2, 3 e 4*; *Carta ao Professor – Linguagem, vol. 1, 2, 3 e 4*; *Carta ao Professor – Matemática, vol. 1 e 2*; *Carta ao Professor – Ciências, vol. 1 e 2*; *Revista Informação Pedagógica, vol. 1, 2, 3, 4 e 5*; *Curso Livre de Atualização de Conhecimento (CLAC) de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Filosofia*; *Texto Con Texto e Texto Con Texto nº 2*.

A série de livros *Aventura de Ler 1 e 2* (figuras 1 e 2, respectivamente) consiste, basicamente, em uma coletânea de textos de diversos gêneros e formas de organização (contos, poemas, fábulas, lendas, receitas, anúncios, etc.) escritos por variados autores que abordam diferentes temas a serem trabalhados com os alunos em sala de aula e os exemplares do *Carta ao Professor Linguagem 1 e 2* (figura 3 e 4, respectivamente).



Figura 1 – Capa do material original (digitalizada e formatada)

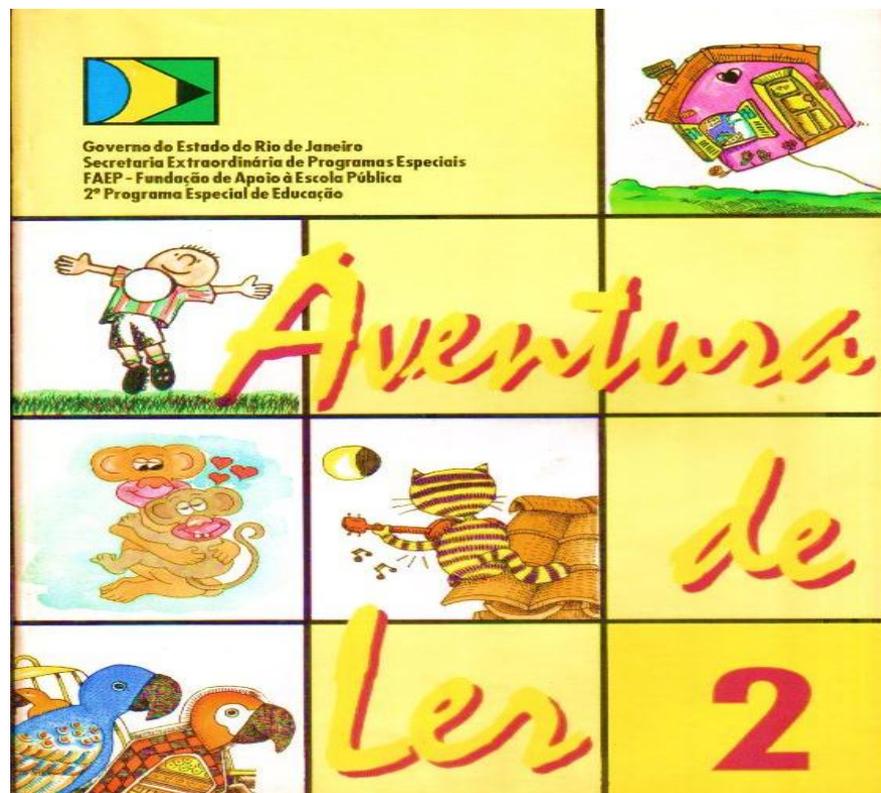


Figura 2 – Capa do material original (digitalizada e formatada)

Para exemplificar, podemos citar uma questão relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral e algumas orientações para os professores, buscando esclarecer algumas dúvidas que eventualmente poderiam surgir.

Estimular a linguagem oral é só deixar que os alunos passem o tempo da aula a conversar entre si? Conversar sobre o quê? Como avaliar os resultados, quando uma atividade se realiza apenas oralmente, sem registro escrito? Afinal, as páginas cobertas de exercícios funcionam muitas vezes, para alguns professores, como a prova concreta de que se fez alguma coisa durante a aula.

Para encorajar as crianças e alcançar delas a adequada expressão de seus pensamentos, o professor pode utilizar-se de procedimentos didáticos os mais variados, tendo sempre em conta que um trabalho neste sentido inclui:

. aproveitar todas as oportunidades para provocá-los e conseguir que expressem seus pensamentos, (...);

. agir de modo a que os alunos sintam (pela atitude permanente do professor, pela sua reação e pelo modo como orienta os demais no sentido de ouvirem atentamente a cada um), que o que eles têm a dizer é importante e merece ser dito;

. ser capaz de criar situações que oferecem oportunidades, aos alunos de vivenciarem experiências que possam ser exploradas em termos de linguagem, seja contando o que sentiram, descrevendo o que lhes chamou atenção e que foram capazes de observar, emitindo opiniões sobre o que foi visto, etc. Estas situações podem ser provocadas a partir do próprio meio escolar: uma visita ao laboratório médico, à biblioteca ou à cozinha ou mesmo uma pequena caminhada no quarteirão onde a escola se localiza. (...) (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993a, p.17-18)

Sobre o a questão da construção do conhecimento pretendida pela concepção adotada pelo curso do CIEP, também podemos citar:

*Se o conhecimento não é um conteúdo que se transmite e que alguém absorve, mas se cada pessoa forma uma **representação mental**, que é o seu modo de ver determinado fato, a partir de seus próprios interesses, de suas experiências anteriores e de sua capacidade, é fundamental - agora já do ponto de vista da própria construção do conhecimento - que a criança seja estimulada a falar e a expor seus pontos de vista. Só assim o professor, ouvindo-a, poderá avaliar, interagir com ela e interferir no processo. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993a, p.20)*

O *Carta ao Professor* além de, também conter textos que reforçam a concepção que se pretendia adotar nesse projeto, sugere possibilidades de como trabalhar com os textos da série *Aventura de Ler*, descrita acima, visando alcançar bons resultados do aluno na leitura e na produção de textos.

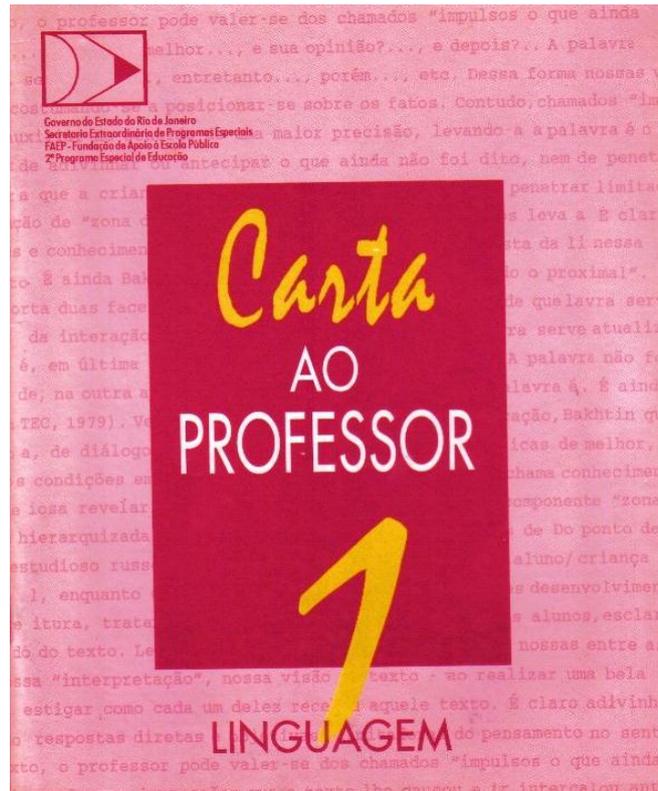


Figura 3 – Capa do material original (digitalizada e formatada)

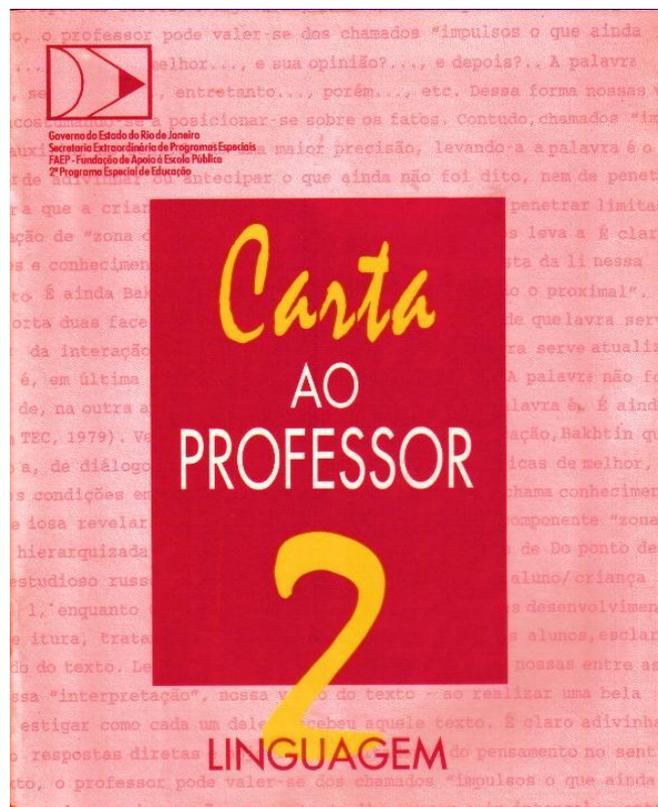


Figura 4 – Capa do material original (digitalizada e formatada)

A aquisição da linguagem pela criança, tanto a oral quanto a escrita, é enfatizada na metodologia do curso. Trabalhar a oralidade é essencial para o desenvolvimento do domínio linguístico e vai contribuir para o desenvolvimento e o domínio da escrita.

A fala, de acordo com o pensamento sociointeracionista, é uma das manifestações da linguagem. Possibilita interação entre os indivíduos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de funções superiores tais como: percepção, memória, pensamento. A linguagem é o elemento essencial na formação e apreensão dos conceitos pelas crianças. Para que a criança desenvolva sua capacidade linguística é necessário que ela seja estimulada a falar, expor suas opiniões, ideias, pensamentos, no entanto, para que essa situação se estabeleça, a sala de aula deve ser concebida como um “espaço de diálogo”, onde o professor deve incentivar e valorizar o olhar do aluno acerca do seu próprio mundo, buscando, a partir desse olhar, ampliar sua visão, para tanto, este (o professor) deverá “(...) ajudar as crianças a VER, COMPREENDER a realidade, EXPRESSAR a realidade e EXPRESSAR-SE, DESCOBRIR E ASSUMIR a responsabilidade de ser elemento de mudança na realidade.” (NIDELCOFF In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993a, p. 16).

Segundo a teoria Vygotskyana, o professor se configura, agora, como elemento mediador, responsável por intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, entre aquilo que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela ainda não sabe, mas está apta a aprender.

Buscando o desenvolvimento do aprendizado da linguagem oral e escrita pela criança o trabalho com textos é um processo importante na metodologia adotada para este curso, pois,

O trabalho com o texto oferece enormes possibilidades de desenvolvimento da linguagem, seja a partir da leitura ou da escrita. No caso da leitura, tratando-se de textos não conhecidos pelos alunos, pode o professor, a partir do título, induzir os alunos a formularem hipóteses sobre o conteúdo do texto. Lembrando que no ato de ler atualizamos nossas vivências anteriores, nosso conhecimento prévio, nossas experiências – que contribuem para a nossa interpretação, nossa visão do texto – ao realizar uma leitura com os alunos, é válido que reservemos um espaço para suas diferentes leituras. (...) (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993a, p. 19).

A seleção dos textos obedece à preocupação de colocar a criança em contato com a variedade de formas e possibilidades da língua escrita, de modo que a criança possa perceber a língua em sua funcionalidade; fonte de informação; comunicação à distância; memória e registro de experiências; expressão do lúdico, da emoção e da sensibilidade criadora. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993a, p. 22).

O ato da escrita e seu desenvolvimento envolvem todo um sistema de representação do real, segundo Vygotsky, daí a necessidade e a importância das experiências vividas e que estas experiências sejam as mais diversificadas possíveis proporcionando um acervo rico de referências e possibilitando uma visão de mundo mais ampla.

Em seguida, temos os *Texto Con Texto* e o *Texto Con Texto nº 2*, (figuras 5 e 6, respectivamente), que são cadernos pedagógicos do curso de atualização para professores de escolas de horário integral, o curso do CIEP, destinados aos professores. “O objetivo dos cadernos é fornecer roteiros de estudos e textos de fundamentação para aprofundar os assuntos abordados nos vídeos e publicações, além de sugestões de dinâmicas de atividades para as diferentes áreas do conhecimento.” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993e, p.8).

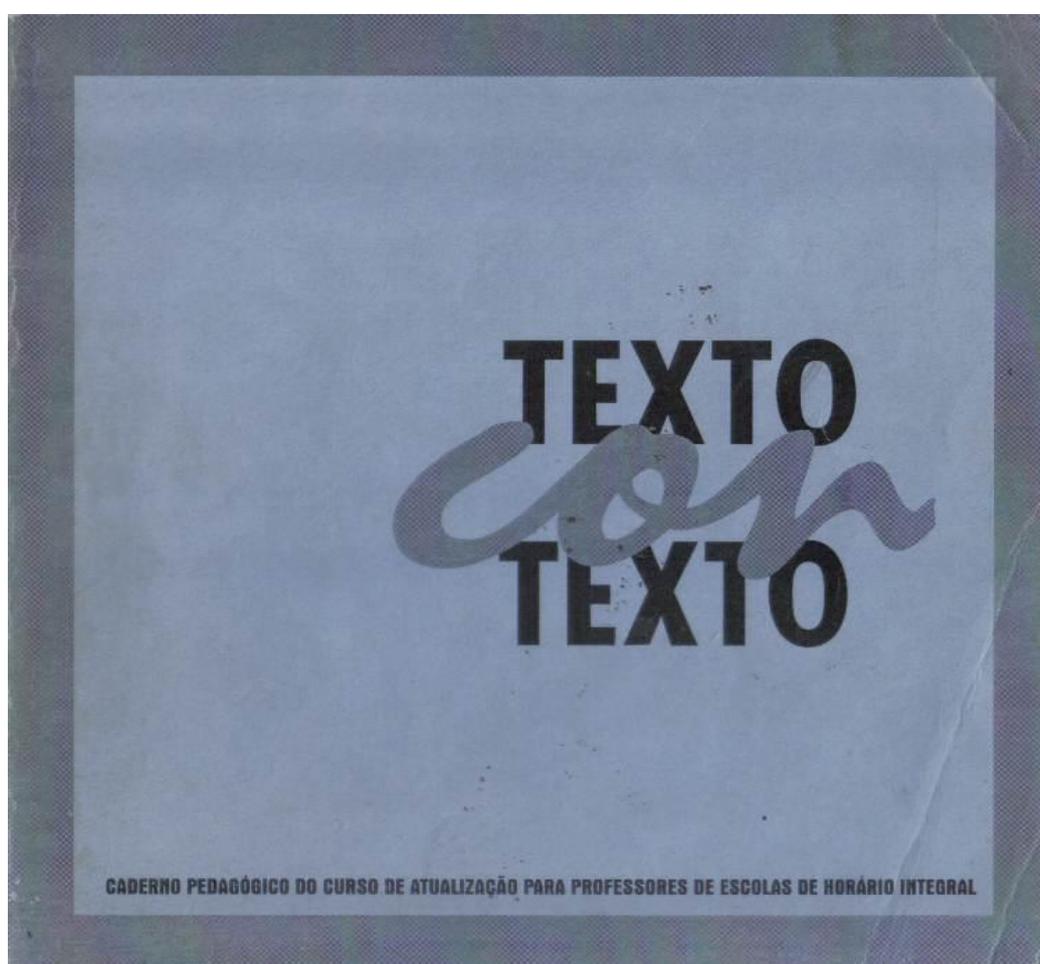


Figura 5 – Capa do material original (digitalizada e formatada)



Figura 6 – Capa do material original (digitalizada e formatada)

Os cadernos trazem indicações de filmes, livros, textos a serem estudados, destacam pontos e questões para reflexões, discussões, debates e sugerem e orientam atividades a serem feitas com os alunos.

Os textos utilizados nos *Texto Con Texto* se referem a outros publicados na *Revista Informação Pedagógica* (figura 7), que se propunha a compor uma série de 20 publicações que trariam, como conteúdo, artigos sobre questões relativas à educação e à cultura. Só foram publicados quatro números.

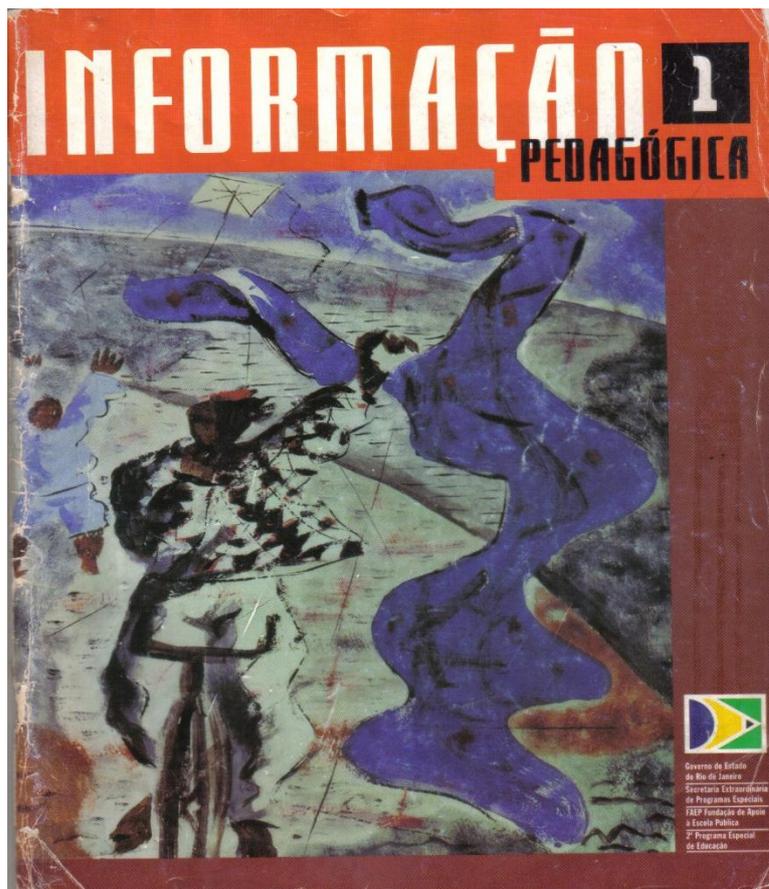


Figura 7 – Capa do material original (digitalizada e formatada)

Os textos publicados na *Revista Informação Pedagógica 1* escolhidos para o primeiro caderno *Texto Con Texto* são:

- “O papel da escola na sociedade atual”, de Luzia de Maria.
 “A luta do povo brasileiro pela escola pública de qualidade”, de Elza Maria Neffa Vieira de Castro.
 “O cinema na escola”, de Maria do Carmo Sepúlveda.
 “A realidade no interior do CIEP”.
 “Fala português, professora”, de Edwiges Zaccur.
 “Como a escola constrói a subjetividade do aluno”, de Thalita Silveira da Costa.
 “Uma visão construtivista de alfabetização em uma turma heterogênea”, de Alice Romeiro.
 “Na escola descobrindo a vida”, de Maria do Carmo Sepúlveda. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993e, p. 10).

Como exemplo, abaixo, um fragmento com sugestões de artigos dos cadernos *Texto Con Texto* utilizados no curso do CIEP.

- O TEXTO EXPLICA O CONTEXTO OU O CONTEXTO EXPLICA O TEXTO*
 “Nesta seção do Caderno Pedagógico nº 2 apresentamos questões para discussão de alguns artigos da Revista Informação Pedagógica nº2.
 Os artigos são:
 “O preparo do educador” de Rubem Alves
 “Freinet: uma pedagogia em favor da vida” de Lenirce Sepúlveda
 “O cotidiano do professor: a construção de uma prática” de Beatriz Cardoso
 “Perfil do educador” de Maria do Carmo Sepúlveda
 “Arte e talento resgatam a liberdade” de Maria do Carmo Sepúlveda

“Diário de classe” de Alice De La Roque Romeiro (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993f, P. 6).

O fragmento a seguir, extraído do *Texto Con Texto nº 2*, ilustra uma sugestão para discussão baseada no texto de Lenirce Sepúlveda: *“Freinet: Uma pedagogia em favor da vida”*.

é preciso ter sido companheiro das vítimas da miséria e da dor para sentir no mais profundo de si mesmo que toda educação deve propiciar pela aproximação da alegria”. A partir desta afirmação:

*. discuta a **possibilidade** e os **caminhos concretos** para que se estabeleça, junto a alunos muitas vezes agressivos e marcados por uma experiência de vida ultrajante, um tipo de relacionamento fraterno e respeitoso. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993f, p.8)*

Outra vertente do curso era viabilizada através da televisão. Os CIEPs (e qualquer pessoa) recebiam a transmissão de 1 hora diária de programa educativo produzido especialmente para o curso. A Educação pela Tevê integrava duas programações: *o Curso Livre de Atualização de Conhecimentos (CLAC)* com os conteúdos básicos das matérias fundamentais - língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e filosofia – e o *REDE GERAL*, que será descrito a seguir.

Com a função de abordar questões relacionadas à educação de crianças no contexto da sociedade brasileira, trazendo reflexões sobre os temas relativos à formação de crianças na atualidade foi criada uma série de programas chamada *REDE GERAL*. Essa série de programas tratava as questões pedagógicas e metodológicas dentro do contexto cultural brasileiro, para tanto, recursos como: “entrevistas com adultos e crianças, depoimentos, músicas, poesia, artes plásticas, filmes, documentários, reportagens”, foram articulados com intuito de possibilitarem uma “formação humanista” e o entendimento da educação como sendo “um processo permanente e inesgotável”.

Abaixo, citações da série de programas *REDE GERAL* que trazem questões sobre a aquisição do conhecimento pela criança e também orientações sobre como o professor deve proceder na sua prática em sala de aula, tudo dentro de uma perspectiva de educação construtivista, na qual o aluno passa a ser o centro de interesse:

Na construção do conhecimento as crianças percorrem o mesmo caminho que a humanidade percorreu no longo trajeto da história da ciência. Existem teorias e hipóteses que fazem parte da nossa cultura e que estão sempre em transformação. Em todos os campos do conhecimento existem mais perguntas sem respostas do que perguntas respondidas. A chuva que cai, o movimento dos rios e dos mares, as plantas que crescem, a vida dos bichos, o nascimento de um bebê, a família, a cidade, a nação, o universo são fenômenos que as crianças observam e sobre os quais pensam, procurando explicações. Em meio ao tordelinho de acontecimentos que a cercam têm ideias, constroem hipóteses, confrontam opiniões, influenciadas pelas noções e teorias apreendidas do mundo adulto.

O Professor tem que se preparar para as perguntas das crianças. Ensinar não é simples. O professor não deve ridicularizar uma criança por sua pergunta. Trabalhar

em cima da motivação que está em toda parte no mundo moderno, na tecnologia, nos equipamentos, na natureza.

A cada idade a criança responderá de forma diferente a uma mesma pergunta sobre determinado fato que pode observar. À medida que cresce, suas concepções se transformam. As novas teorias tenderão a agrupar novas ideias, mais socializadas que as anteriores.

O desenvolvimento intelectual da criança não consiste em um acréscimo de conhecimentos, mas sim, em reorganizações de informações que muitas vezes ela já possui. (...) (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993c, REDE GERAL, Programa 21).

A série *REDE GERAL* é composta de 34 programas de 15 minutos e conta com a participação de educadores, artistas e intelectuais brasileiros:

1. Educação não é privilégio; 2. Educar; 3. O educador; 4. As crianças do Brasil; 5. Perfil da criança em idade escolar; 6. A criança dos anos 80; 7. Escolaridade dos anos 90; 8. O perfil da geração dos anos 70: nossos jovens professores; 9. Os conteúdos universais de aprendizagem; 10. Televisão e escolaridade; 11. Vida em família e aprendizagem; 12. Conhecendo seus alunos; 13. Desenvolvimento social e aprendizagem; 14. Autoridade e educação; 15. Cidadania, professores e alunos; 16. O professor como um mediador de conhecimentos; 17. A escrita das cidades; 18. Alfabetizado ou analfabeto; 19. O que é escrever?; 20. Mediando o aprendizado da escrita; 21. A ciência das crianças; 22. Ciências no primeiro grau; 23. Ciências na sala de aula; 24. Os instrumentos do professor; 25. Aprendizagem significativa; 26. Quem, como e o quê avaliar? 27. O esporte; 28. As ciências sociais; 29. A história; 30. A geografia; 31. A matemática; 32. A matemática na escola; 33. A arte; 34. A arte na escola.

Além desta, também foram criadas outras séries de programas com a finalidade de auxiliar a formação dos professores do ensino básico tais como: o *Curso Livre de Atualização de Conhecimentos (CLAC)*; *Noções de Coisas*; *Testemunho*; *O Caso eu Conto como o Caso Foi*; *Mulheres no Cinema*; *Hoje tem espetáculo*; *A Hora do Recreio*; *18 do Forte*; *Programas da TV Ontário Canadá*. Estas séries eram veiculadas nos finais de semana.

“*Noções de coisas*” consiste em uma série de 15 programas, baseados em livro de mesmo nome de Darcy Ribeiro, com duração de 10 minutos abordando temas variados do conhecimento. A proposta deste programa era a de provocar um olhar diferente para questões ligadas à ciência, à humanidade e ao cotidiano das pessoas. Os temas/programas produzidos foram: *A Humanidade*; *A Terra, os anos, os dias*; *Rabos e pelos*; *Letras*; *Números*; *Poluição*; *Índios e civilizados*; *Cultura*; *Gerações*; *A boa vida*; *Bicharada*; *Caretas*; *Pulgas*; *Brasil*; *Teia da vida*.

A série “*Testemunho*” pretendeu resgatar a história contemporânea brasileira através de depoimentos e entrevistas de pessoas públicas e não públicas que, em algum momento, contribuíram para sua construção, para isso, contou com a “colaboração dos principais órgãos de pesquisa de imagens do país (CPDOC, MIS, MAM, Cinemateca de São Paulo, Arquivo Nacional e Biblioteca Nacional).” “Cada programa é um resumo das últimas décadas a partir da vivência do pessoal entrevistado” (Ribeiro, 1995-2, p.154). A primeira parte da série é composta por 17 programas com 25 minutos cada. Dentre os entrevistados estão: Oscar Niemeyer; Barbosa Lima Sobrinho; Antônio Calado; Abdias Nascimento; Darcy Ribeiro.

“*O Caso eu Conto como o Caso Foi*”: voltado principalmente aos jovens, o objetivo desta série era levar a literatura brasileira expressa em textos, contos ou romances a esse público. Foram produzidas duas séries: *A Descoberta do Brasil* e *As Cidades Brasileiras*.

“*Mulheres no Cinema* é uma série produzida com o objetivo de apresentar curtas dirigidos por mulheres no cinema brasileiro” (Ribeiro, 1995-2, p.155).

“*Hoje Tem Espetáculo*” visou trazer a história e a linguagem do cinema, vídeo, televisão, teatro, música e outras formas de cultura e entretenimento aos professores e alunos das escolas estaduais como também ao público em geral. Foram produzidos três programas com 50 minutos de duração cada: *Uma Pequena História do Cinema*; *Como é que se faz*; *Hoje é dia de choro*.

Para a série *A Hora do Recreio* foram produzidos 34 programas (peças teatrais e documentários) que levaram os telespectadores a visitar os principais centros culturais e de pesquisas do Estado do Rio de Janeiro tais como: o Jardim Zoológico; Floresta da Tijuca; Maracanã, o templo do futebol; Museu Nacional da Quinta da Boa Vista; Ipanema: uma charmosa centenária; Museu da República; Palácios da cidade; Submarinos; Porta-Aviões Minas Gerais; Ilha de Paquetá, dentre outros

Alguns princípios, que serão citados a seguir, nortearam o trabalho pedagógico no ciclo básico dos CIEPs. Segundo a linha de pensamento empregada, a finalidade da alfabetização é a formação de usuários competentes de sua língua materna (falada e escrita).

A aprendizagem da leitura e da escrita se inicia antes do ingresso da criança na escola; a criança aprende a linguagem escrita através da formação de conceitos; a aprendizagem da leitura e da escrita é um ato construído socialmente; o leitor/escritor se constitui através da interação com a escrita social; nossa proposta indicava uma outra dinâmica na sala de aula. Uma metodologia que usasse ensinar a ler a mesma unidade linguística que usamos na vida para conversar, para contar e ouvir casos, para descrever um passeio, para falar de sentimentos, para comunicar fatos: o texto. E só podemos considerar como tal, aquele que cumpre uma função de comunicação entre leitor e escritor.

A língua vive nos mais variados contextos e com as mais diferentes finalidades. Nos muros da cidade, na cidade em geral. O mundo contemporâneo, ele ampliou de tal maneira os usos da escrita que o papel da leitura nas sociedades modernas urbanas,

ele tem que ser redimensionado, assim como o papel da leitura o papel do leitor (...) eles não podem ficar restritos, encerrado nos muros, no interior dos muros da escola. (VILAS BOAS In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993d, REDE GERAL, Programa 17).

Nas tentativas diárias que uma criança faz para entender o que dizem os muros marcados com sinais, recobertos por papéis e fotos com nomes de pessoas famosas, os rótulos de doces, refrigerantes e biscoitos, a criança está aprendendo a ler. Quando consegue encontrar na informação visual do que está impresso respostas que a satisfaça, a criança está desenvolvendo o papel de leitor da língua materna escrita. (...) (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1993d, REDE GERAL, Programa 17)

IV

A PESQUISA: INVESTIGANDO AS DIFICULDADES COM O CONSTRUTIVISMO

Como já mencionado na apresentação deste trabalho, a pesquisa atual teve origem na pesquisa “*Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral: A Força da Representação*” (MAURICIO, 2008). A pesquisa mencionada, como desdobramento, originou outra pesquisa: a “*Construção de Compromisso com a Educação Pública: Fatores Mobilizados pelo Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral e/ou pelo Curso de Formação de Professores*” (MAURICIO, 2009), também orientada pela professora Lúcia Velloso Maurício que teve como metodologia trabalhar com “grupos focais” objetivando obter depoimentos das ex-bolsistas a respeito do tema: construção do compromisso com a educação pública, recorte feito para esta etapa. Foram selecionados quatro CIEPs: 237, 306, 421, 422 por contarem com o maior número de professoras ex-bolsistas em seus quadros e tentando abranger a diversidade de representações colhidas na pesquisa anterior. Por esse mesmo motivo, também optou-se por trabalhar nesta pesquisa com os mesmos CIEPs citados, ou seja, por estarem neles localizado o maior número de professoras que poderiam, se assim quisessem, colaborar com seus depoimentos. Pretendeu-se, também, aproveitar os depoimentos das ex-bolsistas obtidos na realização dos grupos focais.

A princípio pensou-se na possibilidade de reunir as professoras que participaram dos grupos focais da pesquisa anterior pretendendo formar uma “mesa” onde seriam abordadas as questões: formação, construtivismo, curso do CIEP. Os primeiros contatos foram com os diretores de cada instituição, que consultaram as professoras ex-bolsistas quanto à possibilidade de sua participação.

O CIEP 237 foi o primeiro, por se localizar próximo à Faculdade de Formação de Professores (FFP). Após alguns contatos por telefone e uma visita para um contato pessoal com as professoras, por sugestão das mesmas, ficou acordado sua participação através de um questionário, pelo fato de que, segundo elas, não dispunham de tempo suficiente para uma entrevista, e o questionário para elas seria mais cômodo, pois poderiam respondê-lo de acordo com o tempo disponível.

O questionário (Anexo) foi desenvolvido com a finalidade de traçar o perfil das professoras respondentes da pesquisa, além de coletar suas lembranças sobre o curso dos CIEPs. Sua situação profissional atual: CIEP em que trabalha e função. Sua formação anterior

ao curso do CIEP: experiência, colégio onde completou o curso normal. Informações sobre o curso do CIEP: período em que foi bolsista, por quanto tempo frequentou o curso, opinião sobre o material didático utilizado, sobre a atuação dos professores orientadores, pontos positivos e/ou negativos e impressões a respeito da dificuldade de trabalhar com o construtivismo.

O questionário foi deixado com as professoras por uma semana. Todas as quatro professoras ex-bolsistas do CIEP 237 colaboraram respondendo aos questionários. O mesmo questionário também foi utilizado como recurso de coleta dos depoimentos para as professoras ex-bolsistas dos demais CIEPs.

No CIEP 421, das três professoras ex-bolsistas que participaram do grupo focal, apenas uma permanecia trabalhando como professora. O importante é que esta seria mais uma a contribuir respondendo o questionário; ela se mostrou solícita e colaborou, prontamente.

Nos CIEPs 422 e 306 os mesmos procedimentos para a participação das ex-bolsistas foram feitos: contatos por telefone, ida ao CIEP para o contato pessoal.

No 422 apenas uma ex-bolsista permanecia trabalhando como professora, as demais estavam de licença ou tinham sido transferidas para outra escola. O questionário foi deixado na escola por uma semana, entretanto, não obtivemos retorno.

No CIEP 306, a princípio, seriam dois depoimentos. O contato foi feito somente pelo telefone pois, nas duas idas ao CIEP, não foi possível um contato direto com a diretora. Num dia ela não estava e no outro estava em reunião. Os questionários foram deixados na escola em um envelope com os nomes da diretora, também ex-bolsista e da professora as quais participariam.

Mesmo tendo sido dado um prazo maior para que o questionário fosse respondido, pois, segundo a diretora, naquele período a escola estava passando por um momento um tanto quanto conturbado pela greve e por algumas demandas da Secretaria de Educação os questionários não foram respondidos.

O número de professoras ex-bolsistas que efetivamente participaram desta pesquisa ficou aquém do esperado. De acordo com os grupos focais realizados o total de professoras ex-bolsistas era de vinte e uma, no entanto apenas pôde-se contar com cinco. A maioria já não se encontrava trabalhando na mesma escola.

1. O curso do CIEP e o construtivismo na visão das ex-bolsistas

Para o levantamento de dados da presente pesquisa foi utilizado um questionário, o qual foi mencionado no capítulo anterior, buscando destacar aspectos quanto à formação (curso normal e curso do CIEP) e opiniões das ex-bolsistas participantes acerca do curso do CIEP e do construtivismo.

As ex-bolsistas foram identificadas por letras do alfabeto; o que determinou a sequência foi o número do CIEP atual em ordem crescente, ou seja, primeiro as ex-bolsistas do CIEP 237, relacionadas aleatoriamente, e em seguida, a ex-bolsista do CIEP 421.

Todas as respostas obtidas através dos cinco questionários foram comparadas. As respostas às questões mais objetivas foram tabuladas e encontram-se na tabela abaixo.

EX-BOLSISTA	CIEP ATUAL	CIEP DO CURSO	EXPERIÊNCIA ANTERIOR	IDADE NA ÉPOCA DO CURSO	CURSO NORMAL
A	237	237	SIM	19	PÚBLICO
B	237	—	NÃO	18	PÚBLICO
C	237	437	NÃO	18	PÚBLICO
D	237	236	SIM	18	PARTICULAR
E	421	051	SIM	22	PARTICULAR
TOTAL	05	05			

Tabulação dos questionários da pesquisa

As demais respostas foram agrupadas de acordo com as perguntas/temas: abordagem do construtivismo sociointeracionismo no curso normal; material didático do curso; atuação dos Professores Orientadores; Pontos positivos e negativos do curso; impressões acerca da dificuldade com o construtivismo; e serão analisadas a seguir.

Do total das cinco ex-bolsistas que participaram da pesquisa, todas frequentaram o curso em CIEPs diferentes durante o ano de 1993. Duas professoras declararam que o assunto construtivismo foi abordado, segundo as mesmas, “*superficialmente*” ou “*sem sabermos a proposta com o nome construtivismo*”, durante o curso normal. Todas as cinco ex-bolsistas enfatizaram a qualidade do material didático utilizado no curso: “*Fantástico! Bem redigido, interessante, repleto de informações.*” (Ex-bolsista D); “*Muito bom, excelente qualidade.*” (Ex-bolsista B). Apesar de o material ser considerado muito bom pelas mesmas ex-bolsistas, também foi avaliado como muito teórico, como se pode ver nos depoimentos a seguir: “*Eram muitas teorias, leituras que nos davam base para discutir os assuntos propostos, mas haviam*

poucas práticas, desenvolvimento de atividades práticas para os alunos” (Ex-bolsista C). No entanto, este material é considerado “(...) tão bom que nos auxilia até hoje.”(Ex-bolsista E). Outro aspecto do curso levantado na pesquisa foi quanto à atuação dos Professores Orientadores (POs), que, segundo elas, foi boa ou razoável, devido à experiência ter sido nova tanto para elas, ex-bolsistas, quanto para os orientadores. “Tudo era “muito novo” pra gente. E para os orientadores também! (...)” (Ex-bolsista D).

Pontos positivos e negativos do curso também foram apontados.

Como pontos positivos as professoras citam: a proposta do horário integral; os recursos disponibilizados (materiais e humanos); a formação aliada à prática cotidiana, que possibilitava sanar as dúvidas e problemas à medida que estes iam surgindo; outro destaque foi permitir um novo olhar sobre a prática.

Como pontos positivos nós tínhamos o material didático e humano (...) (Ex-bolsista A).

Para mim foram mais pontos positivos do que negativos porque foi a minha maturidade e segurança profissional. Além da formação do curso normal tive as “aulas” durante o período de bolsista onde podia, em tempo real, sanar dúvidas, resolver problemas e me preparar para as situações da prática pedagógica em meu cotidiano. (Ex-bolsista B).

Mostrou que era possível um governo sustentar um horário integral, dando os recursos necessários e interessantes para o aluno gostar de estar na escola. Fomos bastante motivados também pela nova proposta pois haviam recursos para o nosso trabalho fluir. (em nossa escola) (Ex-bolsista C).

Ter um novo olhar sobre a prática enquanto professor-educador. (Ex-bolsista E).

Os pontos negativos citados são: não poder usar nomenclaturas para ensinar os conteúdos. Pelo depoimento vemos que não há uma reflexão mais aprofundada a respeito, porque estavam ensinando para crianças pequenas e argumentam com o vestibular. O tempo de duração do curso parece ter mais relação com as cobranças do que com avaliação sobre sua duração. As inseguranças (das POs e das bolsistas) geradas pela nova proposta podem ter sido agravadas pelo que relatam das cobranças e críticas constantes por parte da Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE).

(...) e negativos, talvez o tempo de duração. (Ex-bolsista A).

O que teve de negativo refere-se ao que escrevi na resposta à pergunta anterior. (A ex-bolsista B refere-se às “muitas dúvidas e inseguranças para todos até mesmo aos POs”).

Como era uma nova proposta de trabalho da Educação, em pouco tempo de implantação, éramos muito cobrados pela S.E.E. (extraordinária) que supervisionava constantemente as escolas, porém só recebíamos críticas e éramos pouco orientadas nos pontos que éramos criticadas.

O aluno aprendia sem usar nomenclaturas e depois nas séries avançadas, ele podia até confundir. (Ex-bolsista C).

Não podia usar nomenclaturas! Ex = verbo.

Eu tinha que dar esse conteúdo mas não podia dizer para o meu aluno que ele estava estudando tal conteúdo. Sempre discordei deste ponto e sempre disse para os alunos o que iríamos

estudar, pois quando o meu aluno prestasse um concurso, um vestibular, ... teria a certeza que tinha estudado aquele conteúdo. (Ex-bolsista D).

Orientadores com teorias na proposta apresentada e sem prática para executá-la. (Ex-bolsista E).

Quanto às impressões das bolsistas a respeito da dificuldade com o construtivismo estão relacionadas a orientações desencontradas, provavelmente a partir das POs, porque se referem à insegurança de quem discutia a teoria ou “método”; outro ponto indicado foi o desconhecimento do construtivismo além da visão consolidada de como ensinar/avaliar construída no curso normal; segundo os depoimentos, tratava-se de uma filosofia diferente, ou seja, o construtivismo era uma novidade; para completar o quadro de dificuldades tinham que trabalhar e adaptar-se às diferenças e às diversidades dos alunos.

A única impressão ruim que tive do construtivismo foi a sensação de insegurança de quem tentava nos passar essa “teoria”, ou seja, esse “método. (Ex-bolsista A).

Tínhamos uma visão consolidada da maneira como ensinar, avaliar. No próprio curso pedagógico, o qual acabávamos de sair, não nos foi apresentado o construtivismo. Chegar ao CIEP, uma escola de horário integral, e ainda com uma filosofia totalmente diferente da qual conhecíamos foi desafiador e ao mesmo tempo uma grande oportunidade apesar de toda dificuldade que tínhamos (professores e equipe pedagógica) com o construtivismo que era novidade para todos nós. (Ex-bolsista B).

Este novo método causou, na época, um desconforto pedagógico muito grande nas escolas, pois as orientações eram desencontradas. Tentávamos praticar o Construtivismo e mais tarde víamos que não era daquela forma, etc. (Ex-bolsista C).

Ter dificuldade de trabalhar com alunos com diversas diferenças... e aprender a adaptar-se a essas diferenças para o desenvolvimento de um todo... o aluno. (Ex-bolsista E).

A Bolsista D não respondeu esta questão.

Alguns pontos nos depoimentos das ex-bolsistas não ficaram muito claros, por vezes até são contraditórios, por exemplo, quando se referem ao material didático dizendo ser um material de ótima qualidade apesar de ser um material muito teórico, mas que é utilizado ainda nos dias de hoje.

Analisando o material que foi utilizado no curso e disponibilizado para esta pesquisa (*Aventura de Ler 1 e 2; Carta ao Professor 1 e 2 Linguagem; Texto Con Texto e Revista Pedagógica*) percebe-se que o curso estava fundamentado em textos que traziam para o conhecimento do professor questões da atualidade relativas à área educacional que deveriam ser refletidas e discutidas pelos mesmos durante as aulas, pretendendo despertar no professor bolsista um olhar mais atento para o aluno em sala de aula. Na dinâmica estabelecida, de teoria aliada à prática, as dificuldades surgidas no cotidiano da sala de aula deveriam ser levadas ao curso para que assim, o professor bolsista, orientado pelo PO, buscasse soluções possíveis. O *Carta ao Professor*, por exemplo, trazia propostas de como trabalhar os textos do

Aventura de Ler que também eram embasadas por teorias a respeito da construção do conhecimento pela criança como a aquisição da leitura e da escrita. A partir dessa dinâmica dialógica ação > reflexão > ação o curso foi sendo construído.

O tempo é citado como ponto negativo. Cada professora pesquisada frequentou o curso por mais ou menos um ano. Esse tempo pode não ter sido o suficiente para que se pudesse assimilar a nova proposta.

Outra questão apontada é quanto ao sentimento de insegurança que, pelos depoimentos, pareceu não atingir somente às ex-bolsistas como também aos Professores Orientadores e foi gerada pela nova proposta. Era compreensível que mesmo os POs não dominassem o assunto, visto que se tratava de uma nova proposta. Estes também tiveram que ser preparados para estarem ali orientando as ex-bolsistas e é lógico que dúvidas iriam surgir e que os mesmos não teriam as respostas para tudo. O Programa não esperava que os POs soubessem os conteúdos veiculados no curso, mas que utilizassem sua experiência como fonte de reflexão. Não havia fórmulas. Não há fórmulas.

Trabalhar com a diversidade e as diferenças dos alunos é outra dificuldade apontada pelas ex-bolsistas. A sala de aula é o espaço da diversidade, da diferença até mesmo na escola tradicional, onde se acreditava que o aprendizado acontecia ao mesmo tempo e da mesma forma para todos e as práticas limitavam-se à transmissão dos conteúdos escolares, e a disciplinar os corpos. Todo ser humano é singular, único, por isso, diferente, e isso é a realidade. O construtivismo traz esse esclarecimento para a área educacional. Por muito tempo esqueceu-se que a diferença é uma característica inerente a cada ser. E que se aprende comparando diferenças.

O professor está preparado para lidar com as diferenças? Ou melhor: quem está preparado para lidar com as diferenças? Estar preparado ou não independe menos de ações exteriores e mais do exercício pessoal, cotidiano e contínuo de cada um de rever-se buscando compreender a si próprio primeiro para depois compreender as necessidades das pessoas, considerando sempre o meio em que elas estão inseridas. As coisas não mudam por si só, a escola não muda por si só, e sim através das mudanças das pessoas, de suas ideias, de seus pensamentos e de novas compreensões do mundo e daquilo que as cerca.

2. O porquê das dificuldades

Penso que o desconhecimento das teorias construtivistas foi o que provocou inseguranças por parte das ex-bolsistas. As dificuldades relatadas pelas mesmas frente aos desafios que iam surgindo no decorrer do curso devem-se à novidade que foi, para elas, trabalhar com uma metodologia de ensino que tinha como foco o aluno, não de acordo com aquela concepção tradicional, formatada, estática e sim em interação com o mundo e o meio em que ele se encontra.

Ao ingressarem no curso do CIEP as professoras se depararam com uma concepção de educação diferente de tudo que elas já haviam visto até aquele momento. Não se deve perder de vista o modelo de educação e escola que tiveram, o qual as constituiu e construiu enquanto professoras.

O curso do CIEP representou, para as professoras participantes, uma experiência de desconstrução de todo um referencial sobre educação e do ato de ensinar/aprender que foi construído ao longo de suas experiências escolares.

Segundo Rosa (2000), as mudanças são vistas como situações desestabilizadoras de uma ordem já acomodada, absorvida e assimilada, por isso, o novo, o desconhecido, provoca resistências e inseguranças, talvez, por esse motivo, o construtivismo tenha provocado nas professoras participantes dessa pesquisa as reações relatadas de medo e inseguranças ocasionadas pelo trabalho com uma concepção de educação, até então, desconhecida para elas.

Ainda, segundo Rosa (2000, p. 26), “mudar em educação, pressupõe incluir-se como pessoa, assumir os riscos da mudança para poder desfrutar do prazer de também aprender”.

V

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi o de conhecer um pouco mais sobre o construtivismo e sobre a metodologia construtivista sociointeracionista adotada pelo projeto dos CIEPs no curso de atualização de professores para escolas de horário integral (curso do CIEP) para assim, tentar compreender o porquê das dificuldades relatadas pelas professoras participantes do curso, ex-bolsistas, de trabalhar com a metodologia em questão. Para tanto, e também para uma melhor compreensão do que foi o curso do CIEP aspectos relativos ao projeto dos CIEPs tiveram que ser abordados. Fizeram-se necessárias, também, referências à ideia e à necessidade de uma escola de horário integral considerada, na concepção de seus idealizadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mais justa e democrática.

A concepção construtivista de educação foi adotada para os CIEPs por valorizar os fenômenos de interação homem/sociedade/cultura como sendo constitutivos do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e relacionar educação e psicologia buscando solucionar os problemas observados na educação pública.

O construtivismo é considerado um modo mais humano de conceber o ato de ensinar/aprender no qual o educando é visto como um ser ativo, participante do seu próprio processo de aquisição do conhecimento.

Os estudos dos três teóricos construtivistas apresentados levaram a conclusões distintas, que, no entanto, se complementam.

Percebem-se mais pontos em comum do que divergências entre as três teorias, principalmente entre Piaget e Wallon, em cujos estudos e observações apontaram fases relativas à aquisição do conhecimento pela criança, fases essas que não são estanques, mas sim, apresentam características que foram observadas em determinadas médias de faixas etárias. Já Vygotsky não se detém em nenhum momento na questão cronológica, explicitamente, entretanto, pode-se perceber certa sequência temporal, linear em seus estudos que abrangem observações desde o nascimento, quando para ele, começa a relação/interação do indivíduo com o mundo. Concorde-se com Vygotsky na ênfase que o mesmo dá à necessidade das relações humanas, do contato com o outro, para o desenvolvimento de funções como a linguagem, a fala, o desenvolvimento das funções superiores ou a formação dos conceitos, porém, acredita-se que essas e outras funções só se desenvolverão plenamente

a partir, também, do desenvolvimento biológico e das funções mentais do indivíduo, as quais evoluem gradativamente e passam por um processo de maturação, a partir do início da vida.

Independentemente do ponto de partida que tomaram, os três trouxeram contribuições importantes acerca da questão epistemológica que, mais do que nunca, são relevantes para a educação no sentido de que se precisa realmente entender como o conhecimento se desenvolve no ser humano para que haja uma intervenção mais efetiva da escola e dos profissionais de educação com o intuito de minimizar os problemas que encontramos na escola da atualidade tais como: o baixo rendimento dos alunos, repetência, evasão, distorção idade/série, entre outros.

Para preparar os professores para trabalharem nas escolas de horário integral que adotariam a concepção construtivista de educação foi criado o curso de atualização para escolas de horário integral, o curso do CIEP.

O curso consistia basicamente em leituras, seções de vídeos e encontros onde professores, orientadores, diretores refletiam, discutiam, compartilhavam experiências tendo como foco a prática em sala de aula. Para o embasamento desse curso foram criados materiais didáticos, publicados pela Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP), em formato de textos e vídeos que traziam impressas as teorias relativas à concepção de educação que foi adotado no projeto dos CIEPs. O curso foi dividido em módulos e tinha a duração total de 1600 horas. As professoras bolsistas tinham uma carga de 8 horas diárias, divididas em cinco horas de prática em sala de aula e três horas de estudos referentes às metodologias.

Para participarem do curso do CIEP as professoras deveriam ser recém-formadas no curso normal, pois assim, não teriam adquirido, ainda, nenhum hábito pertinente à prática de ensinar. Esse critério não foi muito eficiente visto que, segundo depoimentos, o sentimento de insegurança foi observado, também, nas Professoras Orientadoras. Sabe-se que as referências de escola que se possui são construídas desde o primeiro dia em que se ingressa nela.

As dificuldades relatadas pelas professoras deve-se ao desconhecimento das teorias construtivistas consideradas, na época, uma novidade, principalmente no que diz respeito ao fazer pedagógico. As dúvidas relativas ao ensino dos conteúdos escolares eram muito frequentes. Não poder usar nomenclaturas para ensinar os conteúdos era uma queixa recorrente. Outra queixa presente nas declarações das professoras ex-bolsistas foi a dificuldade de trabalhar com a diversidade e a diferença das crianças. A homogeneidade é herança de uma visão educacional tradicional; na visão construtivista, a diversidade e as diferenças dos educandos devem ser valorizadas. A insegurança por parte daqueles que justamente deveriam orientar e tirar as dúvidas também aumentou a dificuldade das bolsistas

de trabalhar com o construtivismo. Por se tratar de uma nova forma de ensinar/aprender centrada no aluno, por isso mesmo, complexa, dúvidas e dificuldades poderiam surgir durante a dinâmica do curso para as quais nem sempre se teriam respostas.

Adotar a concepção construtivista como direcionadora do modelo de educação que se pretendeu instituir para que se obtivesse uma escola pública de qualidade fez do curso do CIEP uma experiência inovadora onde a teoria não foi em nenhum momento dissociada da prática, visto que o curso do CIEP foi um curso de formação em serviço cujo embasamento se deu, segundo depoimentos das professoras ex-bolsistas, mediante o acesso a um material didático de ótima qualidade, ao tempo disponível para trabalhar em sala de aula, ao planejamento, à orientação de profissionais capacitados, à remuneração adequada, a uma boa estrutura do espaço físico, enfim, a tudo que fosse necessário para que se realizasse um trabalho eficiente.

O curso do CIEP apresentou uma proposta inusitada, nova, em termos de ensino /aprendizagem e, em vista desse “novo”, mudanças se faziam necessárias. Além das mudanças estruturais, era preciso também um esforço pessoal de todos, no sentido de adotar uma postura mais aberta para aquela concepção. Era preciso correr riscos. Se enveredar por novos caminhos. Se desconstruir para poder se reconstruir. Sair daquele lugar de conforto em que se encontrava. Era preciso mudar. Muito mais do que conhecer as teorias da nova proposta era necessário mudar mentalidades.

Pode-se concluir que a maior dificuldade das professoras participantes desta pesquisa, ex-bolsistas, que foi trabalhar com um novo paradigma em educação, justifica-se pelo fato de existir uma resistência natural a qualquer evento que modifique a ordem já estabelecida, resistência essa que foi causada pelo medo, pela incerteza, gerados a partir da presença do “novo”, do desconhecido, ou seja, do construtivismo, o que abalou e desestabilizou as estruturas internas de cada uma.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Lúcia Maria. *Filosofia da Educação*. P. 129-139. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. P. 53-102. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, 13ª edição.

BOMENY, Helena. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. In MAURICIO, L. (org) *Em Aberto* 80. Brasília: INEP v. 22, nº 80, p. 109-120, Abril 2009.

Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – CEPEMG. *Comentários de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: A linguagem e o Pensamento da Criança e O Raciocínio da Criança. Apêndice da edição italiana de: VYGOTSKY, L. S. Pensiero e Linguaggio. Firenze, Giunti, 1966 (1)*. Tradução: Agnela da Silva Giusta, professora do Curso de Pós-graduação Latu Sensu (CEPEMG).

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO *A ventura de Ler 1*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1992a.

_____. *Aventura de Ler 2*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1992b.

_____. *Carta ao Professor 1 – Linguagem*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993a.

_____. *Carta ao Professor 2 – Linguagem*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993b.

_____. *Falas ao Professor. Programa Especial de Educação*. Rio de Janeiro, 1985.

_____. *REDE GERAL (vídeo) Programa 21 – A Ciência das Crianças*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993c.

_____. *REDE GERAL (vídeo) Programa 17 - A Escrita das Cidades*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993d.

_____. *Revista Informação Pedagógica*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1991.

_____. *Texto Con Texto - Caderno Pedagógico do Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993e.

_____. *Texto Con Texto nº 2- Caderno Pedagógico do Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993f.

COLE, Michael. STEINER, Vera John-. SCRIBNER, Sylvia. SOUBERMAN, Ellen. (Orgs.) *A Formação social da mente – L. S. Vygotsky*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000, p. 103-119.

FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 92-105.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 7ª edição, 1992, p 43-60.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo S. *O conhecimento psicológico e suas relações com a educação*. Brasília: *Em Aberto*, ano 9, nº 48, outubro/ dezembro 1990.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral: A Força da Representação. Relatório de Pesquisa*. 2008. São Gonçalo: UERJ/FFP.

_____. *Construção de Compromisso com a Educação Pública: Fatores Mobilizados pelo Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral e/ou pelo Curso de Formação de Professores. Relatório de Pesquisa*. 2009. São Gonçalo: UERJ/FFP.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso e RANGEL, Carmen Maria. *A Pedagogia dos CIEPs*. In RIBEIRO, Darcy. *Carta 15. O Novo Livro dos CIEPS*. Brasília: Senado Federal, 1995-2, p. 47-61.

MEMÓRIA, Tatiana. C. *O Programa Especial de Educação*. In RIBEIRO, Darcy. *Carta 15. O Novo Livro dos CIEPS*. Brasília: Senado Federal, 1995-2, p. 27-37.

MONTEIRO, Ana Maria. *Por um novo professor*. Revista CIDE nº 5. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Planejamento, 1994, p.15-16.

_____. *A Formação de professores nos CIEPs: A experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro, 1991 – 1994*. In COELHO, L. M. e CAVALIERE, A. M. (orgs). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

_____. *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

MOURA, Maria Lúcia Seidl e CORREA, Jane. *Estudo Psicológico do Pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, p. 107-131.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade. Brasiliense*, 1980. In GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Carta ao Professor 1 linguagem*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP)/ 2º Programa Especial de Educação, 1993.

OLIVEIRA, Marta K. de. LA TAILLE, Yves. DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992, p. 11-44.

OLIVEIRA, Zilma e DAVIS, Claudia. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1994, p. 36-46.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia. Jean Piaget*. Tradução da professora Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993, 19 ed. P. 23-61.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

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

_____. *Balanço crítico de uma experiência educacional*. In RIBEIRO, Darcy. *Carta 15: O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995-2, p. 17-24.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e Mudança*. 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 29).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, 5ª edição.

ANEXO – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

TEMA: O CONSTRUTIVISMO E O SOCIOINTERACIONISMO NO CURSO DO CIEP

*** Professora, se preferir não se identificar, preencha somente com a inicial do seu primeiro nome. Desde já, agradeço sua colaboração.**

NOME: _____

EM QUE CIEP TRABALHA? _____

QUE CARGO OU FUNÇÃO EXERCE ATUALMENTE?

EM QUE PERÍODO FOI BOLSISTA (ANO)? _____

POR QUANTO TEMPO FREQUENTOU O CURSO (CARGA HORÁRIA)?

QUAL A SUA IDADE NA ÉPOCA DO CURSO? _____

EM QUE CIEP FEZ O CURSO? _____

TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA, ANTERIOR AO CURSO DO CIEP?

SIM ()

NÃO ()

EM QUE COLÉGIO COMPLETOU O CURSO NORMAL?

DURANTE O CURSO NORMAL, O CONSTRUTIVISMO E O SOCIOINTERACIONISMO FORAM ABORDADOS?

SIM ()

DE QUE FORMA (MEIOS)?

NÃO ()

O QUE ACHOU DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NO CURSO DO CIEP?

O QUE ACHOU DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ORIENTADORES DO CURSO DO CIEP?

CITE E JUSTIFIQUE PONTOS POSITIVOS E OU NEGATIVOS DO CURSO DO CIEP.

CONTEXTUALIZANDO

A pesquisa “Curso de atualização para escolas de horário integral: A força da representação”, coordenada pela Professora Lúcia Velloso Maurício, identificou 41 professoras em oito CIEPs que participaram do curso do CIEP. O objetivo da pesquisa supracitada era conhecer as representações das professoras participantes a respeito do curso mencionado. Os dados para a pesquisa foram obtidos através de questionários.

A análise dos dados coletados para a referida pesquisa suscitou algumas questões dentre as quais a que pretende investigar a dificuldade, relatada nas falas de algumas professoras participantes do curso do CIEP, em trabalhar com a perspectiva construtivista e sociointeracionista, escolhida como base para um novo modelo de educação que se pretendia implantar com os CIEPs, de uma “*escola que se queria integrada e voltada para a formação do cidadão*”.

Transcritas abaixo, algumas justificativas dadas para a categoria: Curso do CIEP pelas professoras participantes da pesquisa onde citam o construtivismo ou o “novo”:

“(…) A alfabetização na abordagem construtivista não foi bem orientada para os educadores. Havia muitas dúvidas e inseguranças dos educadores.”

“Eu me dediquei muito em aprender o novo. Para mim o construtivismo era novidade, eu precisava saber a prática do que estava aprendendo.”

“A primeira vez que trabalhei como professora foi em 93, como bolsista. Tínhamos um material muito bom, mas eu, como era inexperiente, achei confuso o método construtivista, uma vez que acredito que, mesmo sendo um material de boa qualidade, não foi bem utilizado.”

“No projeto dos CIEPs a base era o construtivismo e o aluno que era o foco de todo trabalho na escola.”

“Medo. Medo do novo, e não conseguir acompanhar o curso. (...)”

“Quando em 1993 surgiu a oportunidade de estar exercendo minha profissão me deparei com um desafio muito grande, um novo método de ensino, capacitações e atuação constante com os educandos. (...)”

“Por sermos recém-formadas tínhamos toda a disposição para conhecermos o novo e isso era muito importante, já que havia hora exata para isso nos cursos. O que atrapalhou foi a falta de conhecimento de quem nos treinava.”

PROFESSORA. RELATE SUAS IMPRESSÕES A RESPEITO DO QUE FOI ABORDADO NAS FALAS TRANSCRITAS ACIMA, OU SEJA, A DIFICULDADE COM O CONSTRUTIVISMO OU “O NOVO MÉTODO”, NA OCASIÃO DO CURSO DO CIEP.
