

AÇÕES INCLUSIVAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DOCENTES E DISCENTES: CONFLUÊNCIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA FUNDAMENTAL

Neusa Maria Marques de Souza - Prof^ª Dr^ª Departamento de Educação – UFMS-CPTL.
Ana Lúcia Espíndola – Prof^ª Dr^ª do Departamento de Educação – UFMS-CPTL.

1. Introdução

Este texto relata uma experiência de ensino, pesquisa e extensão acadêmica em curso, na qual se incluem o processo de formação inicial de professores, via curso de Pedagogia, de formação contínua de professores da Educação Básica e de atendimento pedagógico a alunos em via de exclusão por repetência de uma escola pública brasileira.

A ação desenvolvida pelas autoras deste trabalho, docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –Brasil, em uma escola de ensino fundamental da rede escolar municipal de Três Lagoas, encontra seus fundamentos no pensamento de Paulo Freire, no sentido em que busca a síntese entre leitura do mundo e leitura das palavras, dos símbolos e significados para inserção do indivíduo como ser interferente social e culturalmente.

Neste sentido, da estrutura teórica que sustenta a pedagogia freireana, destacam-se nas ações as abordagens sobre as questões da leitura que, longe de ser compreendida como simples decodificação, o é como um processo de preparação para conhecer, compreensão que deve ser trabalhada, “forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la”. (FREIRE, 1998, p.35)

A escola em questão pertence a uma rede escolar de dezenove salas de aula rurais e treze escolas urbanas de Ensino Fundamental, cuja escassez de recursos financeiros gera barreiras de acesso à Internet, assinatura de jornais, revistas, aquisição

de livros, além da indisponibilidade de recursos humanos adequadamente capacitados e outros suportes de que a escola depende para seu bom funcionamento.

Afetada em sua autonomia financeira, a autonomia na gestão escolar fica prejudicada e, junto, as possibilidades da escola solucionar seus problemas educacionais. Seu corpo docente vivencia as contradições sociais do contexto atual, que expressam ao mesmo tempo movimentos que cobram mudanças e ações reforçadoras do tradicionalismo histórico ainda vigente, com estas incompatíveis.

Esta condição paradoxal, imposta por “modelos universais”, deriva da aceitação de que os modelos importados devem ser linearmente aplicados “às situações de ensino com a finalidade de efetuar a mudança”. Entretanto, sua inadequação acarreta a prática da exclusão pela repetência, pela reprovação, pelo abandono, negando às crianças a conquista social de educação para todos. (POPKEWITZ, 1997, p.25)

O alto índice de evasão e repetência que assola os primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, já antigo conhecido dos organismos educacionais brasileiros, reflete por um lado, a dificuldade da escola em cumprir seu papel como socializadora dos conhecimentos e, por outro, o aspecto cultural das desigualdades materiais presentes em uma sociedade excludente, marcada pela divisão de classes sociais.

Neste contexto, o problema do acesso ao conhecimento das camadas populares não pode ser discutido de forma fragmentada, desconsiderando as condições objetivas que produzem a escola e o fracasso escolar. Assim, do mesmo modo que a escola pode se constituir em forte aliada para ruptura destas situações de exclusão pode ainda propiciar sua manutenção frente às várias feições que pode assumir a ação pedagógica que se desenvolve em seu interior.

Entender o contexto social do ensino é para Freire(1997), caminho necessário para que os professores possam discernir como neste contexto se “distingue a educação

libertadora dos métodos tradicionais”, compreender que “o contexto de transformação não é só a sala de aula”, ... , “apesar de a escola ser parte da luta pela mudança” e, por fim, entender que “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir o poder.” (p.46,47).

Na situação específica da escola com a qual passamos a trabalhar, nos deparamos com a necessidade de reverter um quadro de eminente fracasso escolar de cerca de sessenta crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerados em suas dificuldades, estes alunos compunham grupos de segunda série que não haviam ainda conseguido se alfabetizar e grupos de terceira e quarta séries que não conseguiam resolver as operações fundamentais de matemática e/ou compreender enunciados de problemas.

A solicitação de ajuda feita à universidade seguida da exposição de motivos da coordenação e direção desta escola, apontava a extrema necessidade de auxílio paralelo a estas crianças expostas a uma situação de iminente fracasso escolar. O enfoque que foi dado às primeiras ações, foi no sentido de contribuir para a resolução de problemas relativos ao letramento na matemática e na língua materna destes alunos.

Não desconhecíamos, entretanto, que o espaço da sala de aula deveria ser considerado como ponto nuclear – porém não único - do sucesso e/ou fracasso escolar, por ser ele *lócus* das múltiplas relações entre o professor com seus alunos e destes com seus pares.

Acreditávamos ainda na indubitável relevância do papel do professor enquanto organizador dos processos e mentor das relações que se estabelecem nas situações de ensino-aprendizagem, as quais, segundo Freire(1998), demanda habilitação para decidir

e romper para optar, atitudes que exigem segurança, que “por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética”. (p.60; 61).

Entretanto, para mudar a intervenção dos professores, haveria a necessidade de que eles pudessem “reconstruir toda sua prática a partir de um novo paradigma teórico”, o que implicaria um processo de longo prazo. Mas, havia a necessidade urgente em estabelecer as primeiras ações para o ‘resgate’ destes alunos, em espaços externos aos das aulas regulares que recebiam na escola.

Sem que se fizesse um trabalho teoricamente sustentado e de longo prazo com os professores, conforme nos alerta Weisz, os riscos em provocar o uso de receitas de atividades pré-estabelecidas seriam muito prováveis de ocorrer em detrimento de uma mudança de postura, o que poderia acarretar distorções tais como:

Se o professor procura inovar sua prática, [...], sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer.

.....
Um exemplo disso são os professores que, encantados com o que a psicogênese da língua escrita desvendou sobre o que pensam as crianças quando se alfabetizam, passaram a ensinar seus alunos a escrever silabicamente. (WEISZ ,2004, p.59).

Após refletirmos sobre as questões expostas, sabíamos que desenvolver um atendimento paralelo ao trabalho da escola significava trabalhar com os efeitos de problemas estruturais sem atuar nos alicerces que os constituem, ou seja, seria lançar mão de soluções paliativas. Mas tínhamos que optar pelo atendimento paralelo destes alunos, em caráter emergencial, ou nada fazer naquele momento.

Garantir a estas crianças o acesso aos saberes elementares (ler, escrever e contar) ensinados na escola fundamental significava então possibilitar a elas sua utilização como instrumento de luta contra as desigualdades sociais. Diante destes fatos,

entendíamos que esta poderia ser uma primeira etapa de um trabalho integrado universidade/escola, cujas possibilidades de construção passávamos a vislumbrar.

2. Início do trabalho com as crianças

Neste primeiro momento, em que a urgência estava na re-inserção dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo escolar, as ações foram planejadas com a colaboração de cerca de vinte aluno(a)s do curso de Pedagogia, que passaram a atender estas crianças na modalidade de tutoria, sob a orientação das autoras.

O trabalho se desenvolveu, tendo como referência para composição dos grupos de alunos a serem atendidos segundo o diagnóstico da escola. Foram eles agrupados por séries, em turmas de alunos com dificuldades na alfabetização e turmas com dificuldades nos conteúdos da matemática.

Aqueles alunos que freqüentavam a escola no período da manhã voltavam para participar do que eles chamavam por ‘aula de reforço’ à tarde, e, vice-versa. Já o(a)s aluno(a)s tutores se candidataram por livre interesse e foram distribuídos segundo suas disponibilidades de horário. Formaram-se grupos de atendimento com alunos da graduação em Pedagogia que cursavam disciplinas oferecidas pelas autoras, que atuam nas áreas de fundamentos e metodologia do ensino de matemática e de alfabetização.

Devido à exigência legal imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que estabeleceu um prazo de dez anos para que todos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental obtivessem formação em nível superior, nossos cursos de Pedagogia passaram a receber uma significativa parcela de alunos já atuantes como professores das redes de ensino.

Entretanto, frente à oportunidade de exercer uma prática assistida pelas orientadoras e da possibilidade para estabelecer as conexões entre teoria e prática,

ocorreu o interesse de muito(a)s aluno(a)s jovens, com pouca ou nenhuma experiência no ensino. Reuniões sistemáticas, preparatórias ao atendimento, foram implementadas.

Em encontros semanais que se alternavam nas quartas e sextas-feiras, os grupos mais numerosos de crianças passam a serem atendidos na universidade, vindo em ônibus disponibilizado pela prefeitura e os grupos menores, na própria escola. Começam a surgir a partir desta primeira distribuição os primeiros problemas.

As condições de espaço físico para este atendimento na escola foram criadas por adaptações de espaços externos em que estes grupos se acomodavam sem muita condição de privacidade ou de infra-estrutura adequada para tal, pois não havia salas ociosas em nenhum dos períodos do dia.

Os relatos das ocorrências de cada encontro passaram a ser registrados pelo(a)s aluno(a)s tutor(a)s, para os quais eram dados os encaminhamentos que se estabeleciam em reuniões entre este(a)s e as pesquisadoras. Nestes encontros buscava-se compreender o que levaria tais crianças a não aprender, estabelecer parâmetros e planejar as estratégias para as intervenções semanais, que ocorreram durante todo segundo semestre do ano de 2005.

Deste modo, na ânsia de propiciar condições facilitadoras de acesso aos conhecimentos para as crianças, este(a)s tutor(a)s passara a aprofundar teoricamente as concepções estudadas no curso de Pedagogia sobre elas refletindo a partir do contexto da prática, momentos em que as questões da Didática se materializavam frente à oportunidade do estabelecimento das relações teoria-prática.

Neste ínterim, se disponibilizava na formação inicial destes futuros educadores, condições para o aprimoramento de suas atividades didático-pedagógicas, com a ampliação “dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar” (TARDIF, 2002, p227).

Este(a)s aluno(a)s tutore(a)s foram ainda mergulhando num processo investigativo sobre as questões enfrentadas pelo professor a partir da realidade da escola, confirmando-se enquanto sujeitos do conhecimento e quebrando o que Tardif aponta como “formação segundo um modelo aplicacionista do conhecimento”, na qual os alunos permanecem, num período determinado,

[...] “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (WIDEEN *et alii*, 1998 *apud* TARDIF, 2002, p.242).

Questões tais como o constrangimento pelo qual passavam as crianças atendidas na escola foram apontadas nos relatos do(a)s aluno(a)s tutores, já nas primeiras orientações. Consta que estas crianças recebiam dos colegas o rótulo de atrasadas por estarem nas atividades desenvolvidas no pátio e mesmo nos corredores da escola, o que reforçava nelas a baixa auto-estima além do que, causava uma tensão constante e bloqueios que interferiam em suas capacidades de concentração e compreensão das atividades. Como esta, outras situações, foram levantadas para que pudessem ser buscadas as soluções.

Ao tomar conhecimento deste fato, a coordenadora da escola que acompanhava as crianças nas locomoções, apontava que, ao contrário das crianças que ficavam na escola, as crianças que se deslocavam para a universidade haviam melhorado seus interesses e a participação nas aulas regulares e, segundo suas professoras, podiam-se notar neste e em outros sentidos algumas evoluções.

Relata ainda, que não havia parado para refletir sobre a questão do espaço e que procuraria, a partir de então, buscar soluções para o transporte destas crianças até a universidade, visto que havia um limite mínimo de alunos para que o ônibus pudesse ser

disponibilizado. Para estas crianças, além de se sentirem assistidas em um espaço neutro, ir para a universidade concedia-lhes um status diferenciado que aumentava sua importância no grupo de colegas de classe.

Os seguintes depoimentos das crianças retirados de suas produções, também foram significativos neste sentido, mostrando o grau de importância que esta questão, aparentemente simples quando submetida a um olhar mais superficial, pode ter.

Aluna A: *Eu achei as aulas na faculdade muito legal. E também gostei das professoras ,, eu achei a fadade Bem Bonita e as pessoas que estudam nela também Bonita. ... eu gostei muito de ter conhecido a faculdade. (sic).*

Aluno B: *É legal a facúdade la a gente aprendeu muitas coissa como a Escola ... nos fazem ola na Escola ... vai ter festa la tem festa Junina e festa de flocorio mas a facudade e mais legal la nos aprendeu muitas coisas.(sic)*

A constante avaliação do processo permitiu ajustes desta e de outras distorções, fundados nas necessidades postas pela realidade e sustentados nos resultados das ações, possibilitando um processo auto-regulador das práticas desenvolvidas.

Diante de questões deste quilate, o universo do conhecimento buscado pelo(a)s tutore(a)s extrapolou os limites do conteúdo disciplinar e se ampliou de acordo com as necessidades impressas pela prática pedagógica. O crescimento deste(a)s aluno(a)s evoluiu proporcionalmente com a busca de soluções para os desafios da prática. O ensino se aliou à pesquisa, a teoria que estruturava a prática, nesta se reconstruiu, fazendo com que o círculo dialético ação-reflexão-ação comparecesse sem que tivesse sido antecipadamente anunciado ou definido.

Neste sentido, refletíamos sobre os ensinamentos de Brousseau (1996, p.48), quando nos coloca que, ao professor cabe desempenhar diferentes papéis que os leve a realizar um “trabalho inverso ao cientista, uma recontextualização do saber, e isto implica em buscar situações que dêem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados”. Para o autor, “o professor é uma espécie de ator. Atua segundo um texto

escrito em outro contexto e segundo determinada tradição”. Deste modo, cabe ao professor vivenciar um texto que traduz “a situação didática por conduzir (evidentemente, não o texto no sentido restrito)”. (ibid, p.72).

Havia, entretanto, uma constante inquietação que pairava sobre nossas ações quanto à premência da integração das professoras destes alunos que atendíamos ao processo desencadeado. Com o passar do tempo esta inquietação deixava de ser apenas das autoras e passava a fazer parte das preocupações do(a)s tute(a)s, na medida em que as visões se ampliavam, e da coordenadora, que já podia vislumbrar a possibilidade de inserir os professores no processo, ampliando o universo da ação.

A prática mostrava a necessidade de buscar as conexões entre a ação desenvolvida nos contextos intra e extra-classe escolar. Buscando viabilizar a inserção destes professores, surge então uma ampliação do projeto coletivo com a o acréscimo de mais três professoras orientadoras com ações que compuseram um projeto de extensão das pesquisadoras do curso de Pedagogia.

Transformada em projeto de pesquisa, analisada e aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, os trabalhos passam a ser financiados com recursos do PROEXT, para o ano de 2006.

No ano de 2006, ações voltadas aos saberes docentes e discentes, desafios da gestão escolar, contos de fadas na formação intelectual e afetiva dos alunos, aquisição da linguagem de sinais (libras) através da música, desafios da didática de resolução de problemas e da alfabetização, vêm sendo desenvolvidas integrando o corpo docente da escola, diretores, supervisores de ensino e outros professores da Rede Municipal. Com esta conquista, os alunos de Pedagogia passam a contar com auxílio financeiro através de bolsas de extensão, dedicando-se com maior tempo e exclusividade a este projeto.

Nesta nova etapa, as questões do fracasso escolar constituem o eixo destas ações. Diversos estudos têm-se apoiado na visão de fracasso como diferença para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que alunos em situação de fracasso sofrem na verdade, de deficiências sócio-culturais, transformando-se assim estas suas diferenças, em carências.

No entendimento de Charlot (2000), este fracasso pode ser visto de duas maneiras distintas. Primeiro, pode ser visto como um desvio, diferenças que poderão ser constatadas através das estatísticas. Uma outra forma a considerar a questão é entendendo que o fracasso escolar não é apenas diferença. É, sobretudo, uma experiência que o aluno vive e interpreta, tendo assim, a marca da singularidade presente em cada sujeito em sua maneira de ver e sentir determinadas coisas.

Nesta segunda visão é que nos apoiaremos na etapa atual desta expedição didática e investigativa que se abre para o ano de 2006. Abrem-se ainda oportunidades de ampliação para um trabalho de pesquisa colaborativa com o desenvolvimento de produções propiciadoras da compreensão das múltiplas questões presentes no contexto escolar pelo próprio professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo : Olho D'Água, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.