



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO COMO VIVÊNCIA
CONSTRUÍDA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E
POSTURAS DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA SALESIANA DE 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Igor das Mercês Mairinque

SÃO JOÃO DEL-REI
MINAS GERAIS - BRASIL
MARÇO DE 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO COMO VIVÊNCIA
CONSTRUÍDA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E
POSTURAS DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA SALESIANA DE 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação: Processos
Socioeducativos e Práticas Escolares, para
obtenção do título de Mestre em Educação, UFSJ,
março de 2010.**

Mestrando: Igor das Mercês Mairinque

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira

UFSJ

MINAS GERAIS

MARÇO DE 2010



IGOR DAS MERCÊS MAIRINQUE

**COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO COMO VIVÊNCIA
CONSTRUÍDA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E
POSTURAS DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA SALESIANA DE 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira – UFSJ (Orientador)

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri – UNINOVE/SP

Prof. Dr. Ignácio César de Bulhões – UFSJ

MARÇO DE 2010

*A todos que estiveram comigo
nesta caminhada...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça de estar vivo, podendo enfrentar desafios a cada instante.

A São João Bosco, Madre Mazzarello, São Domingos Sávio e Laura Vicuña, que dedicaram suas vidas ao bem-estar do próximo e forjaram o espírito salesiano que impregna este trabalho.

Aos meus pais, Elisiário Mairinque Neto e Maria de Jesus Mairinque, por estarem sempre ao meu lado, ouvindo-me e apoiando-me, tanto nos momentos de vitórias como nas minhas “cóleras”.

Aos meus irmãos, Valéria Aparecida Mairinque e Marcelo Mairinque, pelos conselhos e contribuições oferecidas a mim, que ajudaram na elaboração deste trabalho.

À minha sobrinha Alice, nova geração rumo a um brilho mais intenso.

À Universidade Federal de São João del-Rei, onde há 12 anos dei início à minha caminhada acadêmica.

A todos os professores, que durante o curso de Filosofia da UFSJ me guiaram sempre pelo caminho da verdade.

Aos meus colegas e amigos da Filosofia, que contribuíram para muitas de minhas ideias, além de se mostrarem sempre companheiros.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado em Educação da UFSJ, que me mostraram que aprender é vida.

À professora mestra Maria José Netto Andrade, pela contribuição fundamental no início desta caminhada.

Ao professor doutor Wanderley Cardoso de Oliveira, por ter aceitado o desafio de me orientar e por ter acreditado na relevância desta proposta para o processo educativo.

Aos professores doutores Ignácio César de Bulhões e Marcos Antônio Lorieri, por terem aceitado o convite para comporem a Banca Examinadora da Defesa de Dissertação.

À Simone Rocha Gonçalves (secretária do Mestrado em Educação – UFSJ), pela disponibilidade e competência constante.

Aos professores, funcionários e alunos salesianos que me ajudaram na construção deste trabalho.

E a todos os que fizeram, fazem ou farão parte da minha história, na qual mais uma página está sendo escrita.

Em todo jovem, mesmo no mais infeliz, há um ponto acessível ao bem e a primeira obrigação do educador é buscar esse ponto, essa corda sensível do coração, e tirar bom proveito.

Conseguir-se-á mais com um olhar de bondade, com uma palavra animadora, que encha o coração de confiança, do que com muitas repreensões que só trazem inquietações e matam a espontaneidade.

São João Bosco

RESUMO

A expressão Comunidade de Investigação é usada para caracterizar estratégias utilizadas em ambientes voltados às práticas pedagógicas, por meio de experiências de educação reflexiva e participativa, baseadas na relação entre seus participantes, isto é, professor e alunos. Em tempos passados, o professor apenas ensinava e o aluno procurava aprender, ao menos decorar, o conteúdo. Atualmente, ambos buscam trabalhar os conteúdos a partir da construção de significados e conhecimentos, aliando-os às suas experiências particulares. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, busca, por meio da investigação de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, caracterizar essa vivência pedagógica num ambiente real e prático, formado por suas experiências e posturas desenvolvidas. Este trabalho também visa acrescentar elementos relevantes à educação participativa e reflexiva, complementando um referencial teórico pesquisado, formado por argumentos de importantes nomes do pensamento pedagógico. Esses argumentos auxiliam no entendimento da ideia de Comunidade de Investigação como conjunto de diretrizes favoráveis à educação reflexiva obtida pela ação de alunos e professores. Cabe também identificar, por meio desta pesquisa, o contexto em que a comunidade investigativa se desenvolve, o que se dá pela exposição do discurso pedagógico mantido na instituição pesquisada, no caso, uma escola salesiana.

PALAVRAS-CHAVE: 1) Comunidade de Investigação; 2) Educação reflexiva; 3) Discurso pedagógico; 4) Conhecimento significativo.

ABSTRACT

The term Community Research is used to characterize the strategies used in environments geared to teaching practices, through education experiences reflective and participatory. This perspective, the classroom environment is seen as the working relationship and support between teacher and students. In times past, the teacher only taught the student tried to learn, at least memorize the content. Currently, both seeking to work content from the construction of meanings and new knowledge, combining them to their particular experiences. This research, qualitative, search through the investigation of a class of 2nd year of elementary school, to characterize the educational experience in a real and practical, formed by their experiences and attitudes developed. This work also aims to add information relevant to participatory education, reflective, adding theoretical researched arguments made by the biggest names in pedagogical thinking. These arguments help in understanding the Community Research as a set of guidelines in favor of education obtained by the reflexive action of students and teachers. It also identified through this research, the context in which the investigative community develops, it takes the statements of pedagogical discourse maintained at the research institution, in this case, a Salesian school.

KEY WORDS: 1) Community Research, 2) Education reflective, 3) Pedagogical Discourse, 4) Knowledge significant.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 4.1	Salada de Letras.....	109
FIGURA 4.2	Exemplos de Atividade Individual: Cartões.....	111
FIGURA 4.3	Imagens da escola pesquisada.....	113
FIGURA 4.4	“Cantinho de Leitura”.....	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 3.1	Fragmento da aula de Ensino Religioso em 03/06/2009 – “A importância da religião em nossas vidas”	79
TABELA 4.1	Fragmento da atividade “Cartão para os pais”	110
TABELA 4.2	Fragmento da discussão levantada na atividade “Detetives da Natureza”	114
TABELA 4.3	Fragmento de uma “Seção Filosófica”	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPRSE	Autores e Coordenação Pedagógica da Rede Salesiana de Escolas
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CI	Comunidade de Investigação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMA	Filhas de Maria Auxiliadora
OAPC	Institute of Philosophy for Children
LFB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPRSE	Projeto Pedagógico da Rede Salesiana de Escolas
RSE	Rede Salesiana de Escolas
SDB	Salesianos de Dom Bosco
SP	Sistema Preventivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	18
1.1 Educação: relacionamento e transformação	19
1.2 Comunidade de Investigação Educacional	20
1.3 Sistema Preventivo: a Pedagogia do Amor de Dom Bosco.....	24
1.4 John Dewey e a Concepção Instrumentalista de Educação.....	28
1.4.1 O Pensamento Reflexivo	30
1.4.2 Aspectos Necessários ao Pensamento Reflexivo.....	31
1.4.3 Educação como Processo Ordenador do Pensamento Reflexivo	34
1.5 O Processo Educativo e o Papel da Escola segundo George Mead.....	36
1.6 Matthew Lipman: Comunidade de Investigação e Filosofia em sala de aula	39
1.6.1 Filosofia e desenvolvimento do raciocínio na Comunidade de Investigação em sala de aula	45
1.6.2 O Professor na Sala de Aula enquanto Comunidade Investigativa	47
1.7 Comunidade de Investigação como Vivência em Sala de Aula.....	49
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
2.1 Caracterizando a Pesquisa	54
2.2 A Coleta de Dados	55
2.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados	56
2.3 Organização dos Dados	61
CAPÍTULO III: O DISCURSO PEDAGÓGICO SALESIANO E SEUS VALORES	64
3.1 O Campo da Pesquisa: uma escola salesiana.....	64
3.2 O Discurso Salesiano e seus Valores Inseridos no Processo Educativo	67
3.2.1 O Discurso Pedagógico Aplicado na Escola pelo Projeto Pedagógico da Rede Salesiana de Escolas	70
3.2.2 O Discurso Pedagógico Salesiano por meio do Material Didático	75
3.3 Comunidade de Investigação em Sala de Aula a partir do Discurso Pedagógico Salesiano.....	79

CAPÍTULO IV: COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: VIVÊNCIA A PARTIR DAS PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS	81
4.1 Professora e Alunos como Componentes da Comunidade de Investigação	82
4.1.1 Análise das Entrevistas dos Alunos	89
4.2 Análise de Atividades Realizadas pela Turma em Sala de Aula.....	102
4.2.1 Atividades Individuais: construindo o sujeito da comunidade	105
4.2.2 Atividades em Grupo: consolidando a comunidade investigativa.....	111
4.3 Resultados Obtidos pela Vivência de Comunidade de Investigação na Sala de Aula Pesquisada	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

Pensar é uma operação que nasce da necessidade de se enfrentar um problema, buscando uma solução por meio da construção de conhecimentos. Todos os indivíduos participam desse processo, contribuindo tanto como sujeitos, por meio de seus argumentos, ideias e opiniões, assim como partes de um grupo social, visando solucionar problemas coletivos. A relação problema-solução é proporcionada em grande parte pela educação, com o objetivo de formar pessoas, construindo conceitos, valores e habilidades que permitam o favorecimento de uma postura crítica e reflexiva por parte dos alunos e professores. A partir dessa constatação, esta pesquisa foi realizada com o intuito de apresentar o valor de uma educação comunitária a partir da vivência construída em sala de aula mediante a análise de suas práticas pedagógicas e posturas desenvolvidas, caracterizando esse ambiente como uma Comunidade de Investigação (CI).

Além disso, a vivência de CI em sala de aula pretende também acrescentar aspectos referentes a essa modalidade de educação a um referencial teórico formado por uma série de argumentos recolhidos de fontes bibliográficas, de modo que se possa estabelecer CI não como uma metodologia ou como uma forma de caracterizar determinado ambiente pedagógico, e, sim, como um referencial argumentativo baseado em experiências concretas voltadas para uma educação reflexiva e participativa, na qual o aluno é o principal agente do seu próprio aprendizado. Cada autor pesquisado representa uma forma de se ver a educação comunitária dentro de seu contexto histórico, contribuindo para a sua defesa da CI enquanto modalidade pedagógica válida para o aprendizado. Além disso, esses argumentos são úteis para combater métodos e posturas radicais e dogmáticas, que não valorizam a construção do conhecimento, tampouco a autonomia dos alunos, sobretudo, em sala de aula.

Com isso, busca-se entender a CI como meio para que o aluno possa encontrar na educação os caminhos para ampliar tanto seu referencial cognitivo quanto suas habilidades para resolver problemas, por meio de processos que valorizem a sua participação no grupo, assim como a sua socialização nos ambientes em que vive. Para que esse ambiente possa ser desenvolvido na sala de aula, deve ser permitido aos participantes expressarem-se de forma livre, ordenada e constante, de modo que seus argumentos sejam úteis na discussão de temas comuns ao cotidiano escolar, tanto com relação ao aprendizado e construção de conhecimentos quanto à formação de relações sociais.

O aspecto principal da educação reflexiva e participativa é a construção de conhecimentos significativos a partir da atuação dos alunos e professores, bem como da relação entre os conhecimentos aprendidos e suas experiências e interesses. Para que isso ocorra em ambientes escolares, é preciso que seus discursos pedagógicos valorizem a participação e autonomia dos alunos. O discurso representa o trabalho da instituição de ensino em vivenciar determinada modalidade pedagógica dentro do contexto em que ele se insere. É do discurso a função de fazer com que a escola seja um ambiente de formação cognitiva e intelectual do aluno, e de formação moral e social da pessoa, a partir dos valores, objetivos e recomendações que busca alcançar, assim como os recursos, materiais e procedimentos que utiliza para esse fim.

A escola pesquisada baseia-se no discurso pedagógico salesiano, com elementos voltados à religiosidade e inseridos no processo de ensino-aprendizagem. A exposição desse discurso não visa caracterizá-lo como modelo ideal de educação reflexiva ou padrão a ser seguido. Trata-se de apresentá-lo como um contexto significativo que visa aprimorar a experiência de CI, a partir da análise da vivência constituída em uma de suas salas de aula, além de fornecer novas situações capazes de ampliar a discussão sobre educação reflexiva.

A partir dessas considerações sobre educação comunitária, este trabalho foi desenvolvido e dividido em quatro capítulos, cada um representando um momento da pesquisa. No primeiro, é apresentado um referencial teórico formado por argumentos que auxiliam o entendimento de CI enquanto conjunto de procedimentos aplicáveis a ambientes pedagógicos, como salas de aula, voltados à sua transformação. Essa transformação consiste em se passar de um simples ambiente onde se aprende conteúdos para um que priorize a construção de conhecimentos mediante a atuação de seus participantes. A partir da leitura e análise de obras sobre o tema, buscaram-se os principais pontos destacados por seus autores. Eles representam a importância dada à educação reflexiva. Dentre esses referenciais, destacam-se Dom Bosco, John Dewey, George Mead e Matthew Lipman como fontes primárias. Textos de comentadores foram utilizados como fontes secundárias, a fim de complementar as discussões e proporcionar maiores subsídios para a construção do referencial.

O segundo capítulo aborda os recursos metodológicos utilizados durante o processo da pesquisa, da escolha do tema até a redação da dissertação. Num primeiro momento, o capítulo destaca a leitura e a análise das fontes bibliográficas (autores e seus comentadores), formando o referencial teórico sobre CI, com bases epistemológicas e conceituais. Num segundo momento, o capítulo aborda os procedimentos envolvidos no

trabalho de campo, no qual foram utilizados os seguintes recursos metodológicos para sua execução: entrevistas com professores e alunos, para se conhecerem suas opiniões sobre a escola e o trabalho em sala de aula; e observações do ambiente, com a utilização de registros em vídeo, fotografias de atividades realizadas pelo grupo e anotações num diário de observações, no qual estão registradas as considerações pessoais sobre essas observações. Os dados foram agrupados ao final do período de permanência na escola, analisados e transformados nos capítulos subsequentes deste texto. Esses procedimentos também visam caracterizar a pesquisa como um trabalho qualitativo, ou seja, necessário para se entender um determinado ambiente como fonte de argumentos para discussão de um tema, no caso, a educação reflexiva e participativa.

O terceiro capítulo aborda o discurso pedagógico da escola, pois ele pode permitir experiências de educação reflexiva e comunitária de acordo com os ideias que defende. Nesse caso, a apresentação do discurso da escola também é importante para diferenciá-la de outras instituições de ensino, já que se trata de uma escola salesiana, ou seja, possui caráter confessional, o que acarreta uma série de aspectos e valores próprios. É importante conhecer os valores e os objetivos que esse tipo de instituição visa alcançar, pois eles se voltam a uma compreensão do mundo, da vida e da formação dos jovens a partir de preceitos que buscam a integração de seus participantes. Esse capítulo se baseia principalmente na análise do Projeto Pedagógico da escola, na qual é apresentada sua proposta de ensino e formação dos jovens. O capítulo apresenta também a composição da escola, mostrando a importância que a infraestrutura física e humana possui na aplicabilidade do seu discurso pedagógico. O ambiente da escola deve ser reflexo dos objetivos que pretende alcançar e dos valores que procura desenvolver, ou seja, reflexo do discurso pedagógico.

No quarto capítulo, é feita a análise de uma sala de aula da escola pesquisada, os resultados das práticas e posturas observadas durante o período da pesquisa, vistos como aspectos pertinentes à construção de uma vivência de CI nesse ambiente. O capítulo também apresenta a contribuição dessa experiência para a turma pesquisada, assim como seu valor de aplicação para outros contextos, referendando ou questionando argumentos contidos nos referenciais teóricos. Além disso, é importante salientar as eventuais dificuldades encontradas pelos participantes, que prejudicam a realização da CI na sala de aula.

Diante disso, esta pesquisa representa um trabalho que envolve a busca por aspectos que referendam uma realidade discutida nos dias de hoje, a da educação comunitária, construída pela atuação livre e comprometida de alunos e professores, inserindo esses aspectos num ambiente favorável a essa postura pedagógica, de modo que os resultados reais

e práticos encontrados sejam vistos como exemplos de experiências concretas, trazendo contribuições para os envolvidos e confirmando o valor pedagógico e social dessa educação.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A civilização é decorrente do desenvolvimento da racionalidade nos seres humanos. No século V a.C., “o pensamento voltou-se para si mesmo: as pessoas começaram a pensar sobre o pensamento” (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p. 9). Essa época foi marcada pelo surgimento da Filosofia como investigação dialógica, com Sócrates mostrando aos cidadãos atenienses o quão importante era examinar suas próprias vidas por meio de discussões públicas.

O primeiro ponto do processo dialógico de Sócrates era reconhecer como “prioritário o interesse do indivíduo em obter um melhor controle de sua própria vida, pois não há melhor incentivo que ver nossa vida se aperfeiçoar com o nosso pensar sobre ela” (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 2001, p. 12). Em seguida, pelo diálogo se dava o confronto de ideias, pois ouvir é pensar, ao mesmo tempo em que falar é pensar. O diálogo envolve a descoberta de alternativas e perspectivas, criando, assim, um ambiente de comunidade em prol do conhecimento. E, finalmente, o pensar era encarado como um processo rigoroso, em que todos os conceitos e crenças deveriam passar pelo crivo da experimentação.

Hoje, esse processo se mantém por meio de expressões como “aprender a pensar”, “educação reflexiva”, “interesse dos alunos” e “comunidade investigativa na escola”. Essas expressões estão intimamente ligadas ao cenário da educação, privilegiando a formação dos alunos ao invés da simples informação, o aprender ao invés do decorar, a discussão ao invés da imposição. Essa continuidade se deve a discussões feitas por pessoas que se tornaram referência para a educação, prosseguindo com o legado socrático, como George Mead, John Dewey e Matthew Lipman. A partir dessa introdução, este capítulo tem como objetivo apresentar um referencial teórico sobre experiências pedagógicas ou vivências construídas em contextos reais, tornando-os CI.

1.1 Educação: relacionamento e transformação

A expressão Comunidade de Investigação está intimamente ligada a contextos educativos. Por essa razão, é necessário trabalhar-se com uma noção de educação que permita uma abertura a elementos de uma comunidade investigativa e reflexiva. Partamos, portanto, inicialmente, do conceito de “educação” proposto por Abbagnano (1998):

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (p. 305-306).

Essa definição mostra como característica principal da educação a possibilidade de desenvolvimento de capacidades (habilidades e conhecimentos) por meio do aprendizado. As técnicas e conhecimentos transmitidos pela educação são elementos da cultura de uma sociedade, garantindo a sua permanência através dos tempos. A cultura é o que diferencia uma sociedade das demais, garantindo sua identidade e representatividade no cenário mundial.

Essa definição de educação pode ser interpretada de duas maneiras: como simples ensino de técnicas de trabalho e comportamento, com o objetivo de manter esses conhecimentos intactos numa sociedade; ou como formação da capacidade de correção e aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas, procurando construir novos conhecimentos e aprendizagens.

Para este trabalho, o significado de “educação” salienta a formação de pessoas que desenvolvam argumentos próprios a partir dos conhecimentos obtidos ao seu redor, podendo expressá-los livremente, construindo relações sociais e cognitivas com as demais pessoas. Pensar dessa forma significa também estar disposto a buscar por novos conhecimentos por meio de um processo que envolva investigação e experiência, motivando transformações pessoais ou sociais. Nessa perspectiva, complementa Lorieri (2002):

Educação, em sentido amplo, é o conjunto de modificações que ocorre em qualquer pessoa, com base nas relações que estabelece com outras pessoas. Tais relações são sempre mútuas, recíprocas. Talvez não seja possível sair de qualquer inter-relação humana sem nenhuma modificação. Por isso, pode-se afirmar que todas as pessoas educam as pessoas (p. 27).

O que o autor diz é que o ser humano é inerentemente relacional, ou seja, depende de seus semelhantes para viver, praticando a troca de experiências, o que proporciona comunicação, escolhas, atos, pensamentos, enfim, aspectos que modificam a pessoa em todos os momentos de suas vidas. A transformação humana é um processo contínuo que reflete no seu ambiente. As ações humanas, por serem transformadoras, são entendidas como

educativas. Lorieri (2002) diz que “ocorre educação se as modificações [...] forem produzidas de fato” (p. 27).

A educação, além de transformar uma pessoa com relação ao seu entorno, também deve proporcionar uma mudança na sua postura pessoal, libertando-a de pensamentos e ações sugeridas pelos outros, tornando-a autônoma. Esse processo deve começar cedo. As crianças devem estar aptas a enfrentarem situações-problemas, tendo os adultos (como pais e professores) como referenciais e estimuladores. Sharp (2009a) comenta:

As crianças não só devem aprender respostas, mas também como solucionar os problemas colocados para elas pelos adultos e como responder certas questões; as crianças devem ser ensinadas a pensarem por si mesmas e lhes deve ser dada a oportunidade de desenvolver critérios relativos ao que constitui o comportamento razoado (conforme a razão) e moral (*online*).

Uma educação que seja contrária a esse ideal, que apenas mantém determinado conhecimento como inegável, simplesmente para não deixá-lo se perder, é um processo comum na chamada educação tradicional e combatido por pensadores como John Dewey e Matthew Lipman. Ela se baseia na transmissão de conteúdos por parte do professor, tido como figura central do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos não têm a oportunidade de se expressarem ou construírem um conhecimento baseado em suas experiências pessoais ou no diálogo entre os participantes da turma. A educação tradicional ainda se mantém nos dias de hoje em muitas escolas e na prática de muitos professores.

Em contrapartida, há um crescente interesse em tornar as práticas educativas cada vez mais voltadas à formação de alunos pensantes, que construam conceitos para solucionar problemas. O aluno torna-se responsável pelo mundo à sua volta, valorizando a experiência cotidiana como instrumento de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação do indivíduo e sua cultura tornam-se o fim da educação (ABBAGNANO, 1998, p. 306). Assim, o aluno é considerado sujeito da educação e deve agir no seu ambiente, contribuindo para o seu próprio aprendizado. Mas, para isso, ele precisa da colaboração dos demais componentes da sala de aula, ou seja, é necessário que exista um ambiente comunitário para a educação.

1.2 Comunidade de Investigação Educacional

A expressão Comunidade de Investigação foi utilizada primeiramente por Charles Sanders Peirce (1893-1914), um dos fundadores do Pragmatismo, referindo-se à atitude dos investigadores da ciência que atuavam em grupo por utilizarem processos semelhantes no desenvolvimento dos mesmos objetivos. Exigiam-se cooperação e colaboração entre os cientistas, de modo a encontrar novas hipóteses, bem como novos experimentos, verificando e

avaliando os resultados. Para Shook (2002), “a formação de Peirce como cientista o ensinou que [...] os cientistas sempre trabalham em grupos, do mesmo modo que muitas pessoas trabalham juntas para solucionar problemas” (p. 66). Assim, investigar coletivamente não seria apenas algo exclusivo dos cientistas.

O processo investigativo, segundo Peirce, inicia-se a partir de uma dúvida ou problema, uma questão observada e que exige ser respondida. Para ele, os problemas reais surgem quando temos problemas com nosso ambiente natural ou com nosso ambiente social, não havendo possibilidade de se vislumbrar uma solução imediata. Por essa razão, é necessário um enfrentamento dos problemas por meio de questionamentos e investigações, iniciando o processo de resolução. Os problemas surgem de uma crença questionada pelos membros da comunidade, pois “pensamos sobre nossas crenças somente quando estamos em dúvida e sofremos em decorrência de um problema” (SHOOK, 2002, p. 64). Nesse caso, torna-se necessária a investigação rumo a uma nova crença.

Além de contribuir para a construção de conhecimentos, a comunidade também possui um valor moral com relação à postura do indivíduo, considerado como conjunto de hábitos. Durante a vida, os hábitos vão sendo “corrigidos” em decorrência das novas experiências a que o indivíduo vai se submetendo. Esse processo é guiado pela razoabilidade que acontece numa comunidade, onde cada um desenvolve sua própria identidade por meio de sua interação com os outros e com o ambiente. O importante é saber reconhecer as experiências positivas, e levá-las para a vida, e, ao mesmo tempo, procurar corrigir as negativas. Sharp (2009b) baseia suas palavras nesta ideia de Peirce:

Dizer a mim mesma que sou fraca, indulgente, desmerecedora de amor ou incapaz de qualquer ação que possa fazer uma diferença qualitativa no mundo, pode retardar meu crescimento. No entanto, pode também ser o primeiro passo para a autocorreção. Geralmente, essa autocorreção nasce de um desgosto intenso de si mesmo, da percepção de que não estamos atendendo aos mínimos requisitos que nos colocamos para nos considerarmos pessoas (*online*).

A CI denota um trabalho de desenvolvimento por meio de uma participação organizada dos envolvidos para ampliar individual e coletivamente a construção de conhecimentos e hábitos. É um espaço onde a pessoa desenvolve o pensar autônomo ao assumir uma postura investigativa. Todos participam da construção do conhecimento, individual e coletivo. Não há no grupo alguém que conheça a resposta definitiva, tampouco o caminho pelo qual a investigação será conduzida. Seu objetivo principal é a obtenção de um produto (um conhecimento ou resposta) a partir de um debate envolvendo a apresentação de argumentos de seus participantes, construindo-se, assim, um pensamento crítico e criativo.

O principal elemento de uma CI é o diálogo. Fávero e Casagrande (2002) mostram que o diálogo, “além de ser instrumento que possibilita a participação e a garantia de que alguns objetivos possam ser alcançados, é também considerado como lugar de origem de tais objetivos, ou seja, a pressuposição que antecede toda e qualquer prática pedagógica” (p. 49). Os temas tratados originam-se do diálogo, pois os participantes da comunidade expressam aquilo que sentem necessidade de discutir. Pode-se dialogar com os companheiros, com materiais que contenham informações ou mesmo com pensamentos próprios.

O diálogo possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, do raciocínio e da capacidade de argumentação regradas, assim como a investigação sobre os problemas que interessam aos membros da comunidade. Os participantes da discussão precisam pensar sobre seus próprios pensamentos e sobre os dos outros, reestruturando o processo de pensamento na medida em que o diálogo-investigativo acontece. Dessa forma, o pensamento internaliza o diálogo, permitindo que a discussão facilite a reflexão mediante um processo e a uma série de condições necessárias a cada sujeito participante.

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN, OSCANYAN E SHARP, 1994, p. 44).

Mesmo antes de ser representado pela definição de Peirce, a ideia de uma CI já existia em outros contextos de ordem educativa, salientando a formação do ser humano. Essa ideia, atrelada a um princípio participativo e reflexivo na educação, existe desde a Grécia Clássica, a partir de Sócrates, que considerava a educação como um ato socializador, que procurava trazer as pessoas para uma convivência mais próxima, pela partilha de experiências e conhecimentos. E como forma de ampliar essa convivência, o homem buscava se reconhecer como ser pensante e capaz de aumentar seus conhecimentos e utilizá-los na vida cotidiana, modificando-a. Seguindo o pensador, Platão via a educação como real caminho para o “mundo das ideias”; Tomás de Aquino, na Idade Média, considerava a educação como a realização das potencialidades do homem; os representantes do Iluminismo, no século XVIII, enfatizaram o homem racional; e Immanuel Kant defendia a educação como um processo pelo qual o homem chega a ser homem.

Ao longo dos séculos XVI e XVII, esse conceito de educação passou por uma alteração pela ideia de que ensinar deveria ser a transmissão de conhecimentos e valores dos adultos às crianças devido à sua incapacidade natural de se manterem autônomas no mundo.

Essa mudança na educação se deve em especial à influência da tentativa de elaboração de conhecimentos científicos, aplicáveis de forma metódica, sugerida por Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e René Descartes (1596-1650). Esse último, segundo Gilbert (1976, p. 50-51) influenciou os pedagogos tradicionais a “atomizar” os conhecimentos, ou seja, a classificar os conteúdos em áreas específicas, não havendo necessidade de confrontá-los entre si.

Os conhecimentos eram repassados aos alunos sem a preocupação com seu valor para suas vidas. Para os que aceitavam essa educação, os jovens não passavam de seres desprovidos de conhecimentos, e cabia aos educadores a missão de preencher suas mentes de informações e fatos. Essa implantação de conhecimentos vinha acompanhada da necessidade de que os jovens tivessem contato com o legado de conhecimentos desenvolvidos ao longo da história, destacando-se os métodos utilizados, numa supervalorização do pensamento científico. Como afirmam Chioca e Martins (2004):

O aspecto positivo dessa nova abordagem situa-se no fato de ter acentuado um caráter social dos fins da educação. Porém, ela apresenta limites, enfatizando o processo externo e desconsiderando o processo interno da educação. Também absolutiza o poder da sociedade sobre o indivíduo, retirando dele todo o poder de contestação e tornando-o um ser acomodado. Essa abordagem educacional é, de certa forma conservadora, pois propicia à educação o papel de mantenedora da estrutura de uma determinada sociedade (p. 90).

Com a retomada do valor do ser humano para a sociedade, sobretudo no século XIX com o advento da Sociologia e outras ciências humanas, a educação recobrou seu significado inicial, por meio da busca pelo pensamento crítico e criativo, se estendendo pelo século seguinte. A partir dessa retomada, falou-se novamente em Comunidade de Investigação, dessa vez dando ao conceito um significado pedagógico mais forte, aplicado à sala de aula pelo professor norte-americano Matthew Lipman (1995). Ele escreve:

Os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar suposições de cada um (p. 31).

É importante que existam bons argumentos e hipóteses, discussões entre os participantes e regras aceitas e seguidas pelo grupo, tudo em nome da participação comunitária em busca de uma ou mais soluções aos problemas. Esses aspectos envolvem não só o cuidado com os procedimentos usados no trabalho da comunidade, como também o crescimento dos participantes. Para isso, é preciso que os participantes estejam sempre abertos a mudanças de ideia e ao compromisso de cuidarem uns dos outros. O cuidado com os membros da comunidade também envolve a confiança que se deve apresentar para fazer com

que os outros se sintam à vontade, a fim de se expressarem e sentirem que podem fazer a diferença no grupo.

O indivíduo deve considerar seu pensar, seus métodos e suas ações, assim como as dos outros participantes, de modo a analisá-los, corrigi-los e utilizá-los para emitir juízos válidos e práticos. Assim, não há um líder, mas um grupo de indivíduos que trabalha para o todo. Se, por acaso, um componente questionar a escolha de um determinado critério, atividade ou pensamento desenvolvido, cabe à coletividade revê-los ou mesmo eliminá-los, se necessário for, tudo em nome do progresso do grupo.

A linguagem (fala, escrita, expressão corporal) dentro do diálogo é fundamental para a comunidade, pois permite que o participante apresente suas opiniões e as partilhe com os colegas e com o professor. Ouvindo os outros, ele os conhece, ao mesmo tempo em que vai se conhecendo como indivíduo, reconhecendo na linguagem do colega a sua própria capacidade de mostrar suas ideias. O orador se reconhece como ouvinte e vice-versa.

A partir dessa exposição, parte-se para a apresentação de alguns pensadores e suas considerações sobre educação baseadas na ideia de participação e reflexão comunitária. Cada um dos autores aqui tratados possui uma contribuição importante para o entendimento da educação reflexiva, que pode ser convertida em experiências de CI, de acordo com os contextos em que se inserem. É importante destacar que esses referenciais não devem ditar os elementos da vivência em sala de aula que se apresentará neste trabalho. Eles têm a função de fornecer aspectos que podem ser referendados pelos dados obtidos no ambiente da pesquisa, assim como questionados ou mesmo combatidos pela experiência.

1.3 Sistema Preventivo: a Pedagogia do Amor de Dom Bosco

Situado no século XVIII, antes do Pragmatismo e do Instrumentalismo de Dewey, referências da educação comunitária e reflexiva, o Sistema Preventivo (SP) criado por Dom Bosco se mostrava como exemplo de pedagogia voltada à interação entre alunos e educadores, cujo objetivo seria alcançar o aprendizado, o bom relacionamento e a construção de um caráter positivo ao indivíduo, integrando-o à sociedade.

Importante nome da Igreja Católica e da história da educação, Dom Bosco (1815-1888), nascido em *Colle dos Becchi*, no Piemonte, Itália, iniciou seu trabalho de educador já nos primeiros anos de sua vida, sempre auxiliando e aconselhando aqueles que estavam ao seu lado. Depois de ordenado padre em 1841, passou a ajudar e a educar os jovens em prisões e reformatórios, iniciando sua pastoral. Mais tarde, ajudou os migrantes em busca de trabalho e

também trabalhadores sazonais. Apenas em 1847, iniciou seu trabalho com os jovens abandonados, que receberam sua atenção total. Em 1854, dedicou-se à organização de uma casa e um internato para abrigar esses jovens, iniciando seu projeto social e pedagógico.

Em 1859, fundou a Congregação dos Salesianos, como uma ordem religiosa católica. Seu nome original é *Pia Sociedade de São Francisco de Sales*, mas seus seguidores são comumente conhecidos como “salesianos de Dom Bosco”. Seus membros são considerados irmãos de vida consagrada, que fazem votos de pobreza, castidade e obediência. Entre suas principais obras, destacam-se colégios e serviços beneficentes espalhados pelo mundo.

Nessa época, uma outra perspectiva da educação estava tomando espaço, marcada pelo espírito da modernidade, e vinha sendo aplicada em instituições não-clericais. De forte inspiração iluminista e da Revolução Francesa, tinha, em Jean-Jacques Rousseau, um importante colaborador, sobretudo por sua obra *Emílio*. Mesmo acreditando nos princípios da Igreja e trabalhando para que as pessoas os seguissem, Dom Bosco era incapaz de negar a modernidade e as transformações que estavam ocorrendo. Em 1883, já no fim de sua vida, deixava como conselho a seus seguidores conhecerem seu tempo e se adaptarem a ele. Queria que os jovens não abandonassem a fé em Deus e a obediência à Igreja, mas que procurassem pelos conhecimentos advindos das ciências como forma de aumentarem seu aprendizado acerca do mundo.

Dessa forma, a importância da razão e a renovação de métodos, destacadas pelo Iluminismo, caminhavam lado a lado com os valores religiosos da Igreja. Diante disso, Dom Bosco tomou para a sua pedagogia esses dois princípios, unindo-os em seu trabalho de formar os indivíduos. Para ele, era necessário formar cidadãos para o trabalho, assim como “aperfeiçoar” a personalidade para que as pessoas pudessem se aproximar do ideal da divindade, ou seja, a “imagem e semelhança de Deus”. Assim, Dom Bosco iniciou sua experiência educativa pela promoção do jovem, articulando trabalho, vivência religiosa e cultura, para que ele pudesse se integrar ao meio social. A educação eclesial e a educação moderna amalgamaram-se no modelo pedagógico de Dom Bosco, o Sistema Preventivo.

O SP baseia-se na ação e na reflexão. Representa um conjunto de teorias e práticas educativas fundamentadas em crenças e valores (criatividade, sensibilidade, recriação da vida, identidade pessoal e harmonia, entre outros). É utilizado pela Congregação Salesiana, principalmente em sua rede de instituições de ensino. Escreveu Dom Bosco (1996), referindo-se à postura de aproximação entre os responsáveis pela educação e os educandos:

Antes de mais nada, se queremos ser amigos do verdadeiro bem dos nossos alunos e levá-los ao cumprimento de seus deveres, é indispensável jamais vos esquecerdes de que representais os pais desta querida juventude. Ela sempre foi o terno objeto dos meus trabalhos, dos meus estudos e do meu ministério sacerdotal; não apenas meu, mas da cara congregação salesiana (p. 1225-1226).

A educação preventiva é tratada como forma de prevenção à marginalização, de modo a proporcionar melhorias para a sociedade. A preventividade envolve a juventude, a família, o tempo livre, a cultura, a saúde, a instrução e a segurança social. O termo “preventivo” é usado como forma de se combaterem as repressões ocorridas na escola e na comunidade. Dom Bosco (2009) escreveu sobre o valor corretivo do SP, salientando o papel do educador:

[...] consiste em tornar conhecidas as prescrições e as regras de uma instituição, e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sob os olhares atentos do diretor ou dos assistentes. Estes, como pais carinhosos, falem, sirvam de guia em todas as circunstâncias, deem conselhos e corrijam com bondade. Consiste, pois, em colocar os alunos na impossibilidade de cometerem faltas. O sistema apoia-se todo inteiro na razão, na religião e na bondade. Exclui, por isso, todo o castigo, e procura evitar até as punições leves. [...] O Sistema Preventivo predispõe e persuade de tal maneira o aluno que o educador poderá em qualquer lance falar-lhe com a linguagem do coração, quer no tempo da educação, quer ao depois. Conquistando o ânimo do discípulo, poderá o educador exercer sobre ele grande influência, avisá-lo, aconselhá-lo, e também corrigi-lo, mas quando já colocado em qualquer trabalho, ou empregos públicos, ou no comércio. Por essas e muitas outras razões, parece que o Sistema Preventivo deve preferir-se ao Repressivo (*online*).

Assim, o SP denota a importância do respeito aos alunos por parte dos professores e a obediência das crianças aos seus superiores e à instituição de que fazem parte. Além disso, mostra que eles devem trabalhar juntos em prol de objetivos comuns, como o aprendizado de conteúdos e valores pessoais e sociais. Desse modo, trata-se de um modelo que envolve a criação de uma comunidade.

Primeiramente, o SP tem grande preocupação com a existência de um humanismo otimista, de inspiração na figura de São Francisco de Sales, patrono dos salesianos. A pessoa, sobretudo o aluno, é dotada de racionalidade, de recursos naturais e sobrenaturais e de potencial criativo inesgotável, mesmo com as fraquezas tipicamente humanas. Dá-se valor às qualidades da pessoa, estimulando-as por meio de atividades que possam desenvolvê-las, assim como por sua participação espontânea, valorizando o que ela diz ou pensa.

Há um sentimento de religiosidade integradora e unificadora, em que a figura de Deus é vista como representação de amor e fundamento último da realidade. A experiência educativa se identifica com a atividade salvadora e santificadora da Igreja. O ideal é “educar evangelizando e evangelizar educando”. Os valores defendidos pela Igreja, como humildade e amor ao próximo, por exemplo, devem caminhar lado a lado com conteúdos comuns a um

ambiente de sala de aula. Também valoriza a promoção integral da pessoa, ou seja, ajudá-la a se destacar em todas as dimensões (somática, psíquica e espiritual) enquanto se relaciona com os outros, com a natureza e com Deus. Cada indivíduo é responsável por seu destino, devendo ter responsabilidade social e comprometimento com a máxima de bons cristãos e cidadãos honestos.

Ainda há a promoção social, que faz com que a educação salesiana se insira no contexto da realidade social, com todos os seus conflitos, de acordo com a época. Dom Bosco via na educação da juventude um espaço para a mudança da sociedade, dando destaque para a juventude pobre. Dentro da sala de aula, os alunos e o professor devem debater sobre sua realidade, seus problemas mais imediatos e buscar por soluções. Às vezes, um conflito dentro da sala pode ser decorrente de uma conturbação no ambiente familiar. Resolvendo-se o conflito interno, a criança pode encontrar a resposta para o seu problema pessoal. É preciso que a escola, família e sociedade caminhem juntas.

Esses princípios visam alcançar valores cognitivos (aprender por meio das experiências partilhadas) e valores religiosos e morais (construir um projeto de vida a partir de ações baseadas nos princípios do Evangelho). A chamada *Amorelevezza* representa amor, carinho, familiaridade, afeição e presença, todos voltados a uma convivência aproximada entre alunos e professores. Segundo essa postura, havia uma preocupação com a disciplina sem o uso de castigos. A disciplina é entendida como uma conquista a partir de dentro da pessoa, assumida por convicção. Assim, a correção só se dá se o educador conquista a confiança do aluno.

O ambiente preventivo busca ser como uma família, isto é, a comunidade educativa deixa de lado as burocracias tradicionais e os formalismos, preocupando-se em manter-se pela espontaneidade, alegria e diálogo. Isso se dá pela livre expressão dos jovens por meio de práticas associadas à música, teatro, esportes e outras atividades de grupo. Por isso, as escolas salesianas hoje em dia oferecem uma ampla gama de atividades além daquelas comuns a qualquer sala de aula. O programa também envolve saúde (corporal e afetiva), sabedoria (social e cultural, compreensão da vida e autonomia), santidade (dimensão religiosa), alegria (aproveitar o que há de belo e bom na vida), estudo e trabalho (empenho e compromisso para o autossustento e para a inserção do indivíduo na sociedade pelo trabalho) e piedade (acolher a vida como dom de Deus).

Por estarem intimamente ligadas à religiosidade e aos preceitos católicos, as missas têm papel importante nesse sistema pedagógico, sendo comuns em alguns institutos salesianos e diárias naqueles que trabalham em regime de internato. Os cultos não devem ser

encarados como obrigação, mas como mais uma parcela da educação e formação do caráter individual, social e espiritual da criança. Dom Bosco (2009) deixa aos educadores a seguinte recomendação:

Nunca se obriguem os jovens a frequentar os santos sacramentos: basta encorajá-los e dar-lhes comodidade de se aproveitarem deles. Nos exercícios espirituais, tríduos, novenas, pregações, catecismos, ponham-se em relevo a beleza, a sublimidade, a santidade da Religião, que oferece meios tão fáceis, tão úteis à sociedade civil, à paz do coração, à salvação da alma, como são precisamente os santos sacramentos. Dessa maneira, estimulam-se os meninos a querer, espontaneamente, essas práticas de piedade; haverão de cumpri-las de boa vontade, com prazer e fruto (*online*).

O que se vê no SP é uma preocupação em integrar religiosidade, moralidade e conhecimentos científicos na vida dos jovens em benefício de sua formação enquanto pessoas. A presença de um discurso religioso forte permite que os pensamentos e as ações dos jovens se voltem a escolhas sensatas e resultados positivos, permitindo que o conhecimento esteja atrelado aos bons modos de se viver. Se tomarmos a ideia de CI usada hoje em dia, isto é, como um grupo de pessoas envolvidas em construção de argumentos e resolução de problemas, pode-se dizer que a contribuição do SP de Dom Bosco a esse grupo é consolidar em cada um de seus participantes a necessidade de estarem unidos em benefício do todo, contribuindo mais do que com seus argumentos, mas com sua presença para entender os problemas e as experiências dos demais participantes.

Independentemente dos aspectos próprios do sistema confessional, como missas e confissões, o SP de Dom Bosco existe como um exemplo de vivência construída em prol de uma educação comunitária e reflexiva. Originalmente, o SP não se aplicava a ambientes escolares, e Dom Bosco nem mesmo era um professor. No entanto, seu trabalho é de cunho pedagógico por salientar a necessidade defendida pelo mestre em se aliar a construção de valores religiosos e morais aos conhecimentos necessários ao trabalho e desenvolvimento da vida.

1.4 John Dewey e a Concepção Instrumentalista de Educação

Chamado por Bertrand Russel (1872-1970) de “o mais notável filósofo norte-americano do século XX”, John Dewey (1859-1952) é considerado um dos maiores nomes da história da Filosofia, Educação e Política, e algumas de suas argumentações nesses campos são valiosas para o entendimento de CI. Seu trabalho é de cunho pragmatista e empirista. No entanto, ele adota o nome “instrumentalismo” para caracterizar o conjunto de suas teorias fundamentadas no empirismo.

Para o empirismo clássico, a experiência é simples, ordenada e livre de erros, mas, para Dewey, experiência é o mesmo que história. A vida humana é composta de momentos incertos. O ser humano vive uma permanente incerteza em contato com a natureza à sua volta. Por isso, busca constantemente modificar a natureza de seu entorno. Esse pensamento de Dewey enfatiza sua visão do processo de educação e surge da sua participação no movimento conhecido como Pragmatismo, que valoriza a ação humana sobre o ambiente.

O Pragmatismo surgiu nos Estados Unidos no fim do século XIX e ganhou notoriedade em territórios americano e europeu nos primeiros 15 anos do século XX. É considerado uma tradução norte-americana do empirismo tradicional de Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) e George Berkley (1685-1753). Os empiristas europeus defendiam o conhecimento baseado na experiência e redutível nela, pela acumulação e organização progressiva dos dados sensíveis, de modo que pudessem ser utilizados em ações futuras, trazendo consigo modificações à vida humana.

Para Dewey, conhecimento envolve investigação, ou seja, tentar solucionar problemas suscitados no seu ambiente. Investigar é transformar algo incerto em uma coisa nova, isto é, alcançar um objetivo, modificando-se a situação até conquistá-lo. Dewey acreditava que não havia investigação que não estivesse ligada à realização de alguma mudança. Por essa razão, seu instrumentalismo representa sua proposta de ver o mundo como um lugar instável, que tem o homem como um ser que o enfrenta e o modifica, fazendo uso de comportamentos e operações inteligentes e responsáveis. A principal mudança ocorrida pela investigação é a transformação do pensamento comum em “pensamento reflexivo”. Essa modalidade faz com que as dúvidas e incertezas sejam analisadas e convertidas em soluções. Escreve Dewey (1979a):

O problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam consecutividade na sucessão de ideias (p. 63).

O processo de solução de problemas, a partir do raciocínio que engendra uma experiência aceitável ou rejeitável, assemelha-se ao empirismo, mas toma ares instrumentalistas quando considera os fatos não como meros dados, mas como propostas ou planos de operações e intervenções sobre as condições do ambiente. O pensamento precisa estar ligado à prática, porque as ideias existem em função de problemas reais.

Dessa forma, o instrumentalismo de Dewey representa a verdade como a comprovação de uma ideia, expressa nos resultados de operações humanas realizadas durante

sua vida. Esse ideal contribuiu para a formação da teoria da educação de Dewey, considerada como um de seus maiores feitos. Antes, porém, de abordar a concepção instrumentalista da educação deweyana, torna-se importante aprofundar um pouco mais a noção de “pensamento reflexivo” apresentada pelo pensador.

1.4.1 O Pensamento Reflexivo

Para Dewey (1979b, p. 26), o pensamento permite à pessoa dirigir suas atividades a partir de um planejamento, tendo em vista os seus propósitos. Isso quer dizer que é pelo pensamento que o ser humano constrói os momentos de sua vida, marcados pelas ações que realiza em prol da necessidade de resolver questões que aparecem diante de si a cada instante. Dessa forma, pensar permite às pessoas que elas possam escolher os passos dados de acordo com seus objetivos, transformando ideias e pontos de vista individuais e coletivos em instrumentos para solução de problemas. É pelo pensamento que o ser humano se aperfeiçoa, percebe as consequências de seus atos e, ao mesmo tempo, caso necessário, permite-lhe evitá-las. Isso diferencia o homem civilizado do selvagem. Segundo Dewey (1979b):

A verdadeira essência da cultura civilizada está em que, de caso pensado, erigimos monumentos, providenciamos documentos que nos impeçam de esquecer; e, com relação a certas emergências da vida, estabelecemos meios de verificar sua aproximação e natureza, a fim de evitá-las, se nos forem desfavoráveis, ou, pelo menos, para nos defendermos, amortecendo a violência de seus efeitos – ou, sendo-nos favoráveis, para torná-las mais seguras e prolongar-lhes a duração (p. 28).

O pensamento confere aos objetos e fenômenos um valor com relação à pessoa, de modo que se tenha um conhecimento maior e mais preciso desses elementos. Quando se tem um conhecimento de uma coisa mediante o pensamento, essa coisa se torna mais clara com relação à sua simples manifestação ou à sua captação pelos sentidos. Dewey (1979b) dá o seguinte exemplo:

O cientista competente expande-se notavelmente no âmbito dos sentidos trazidos pelas coisas comuns: uma pedra não é simplesmente uma pedra; é uma pedra de dado tipo mineralógico, de determinada camada geológica, que lhe conta do que aconteceu milhões de anos atrás e o ajuda a pintar o quadro da história da Terra (p. 29).

Pensamento, portanto, define direções às coisas a partir do exame das mesmas, ou seja, proporciona o conhecimento delas. Com isso, Dewey defende a ideia de que o conhecimento está atrelado à própria vida, já que estamos pensando e modificando as coisas a todo momento, usando as coisas que conhecemos ao longo da vida. Os conhecimentos são instrumentos usados no desenvolvimento de nossas ações cotidianas. Faz-se uso também

daquilo que já foi construído pelo pensamento, isto é, os conhecimentos já obtidos pelo homem proporcionam a descoberta de novos conhecimentos. “Hoje, é provável que uma criança veja, nas coisas, significados que estiveram ocultos a Ptolomeu e Copérnico” (1979b, p. 30).

Pensar de forma reflexiva é mais do que uma “sucessão irregular disto ou aquilo” (DEWEY, 1979b, p. 14). O pensamento reflexivo é composto por ideias e experiências que são formadas apoiando-se nas anteriores e engendrando as seguintes num processo contínuo. Os termos pensados relacionam-se com as experiências vividas pela pessoa, assim como pelas que serão vivenciadas no futuro. Essa cadeia de pensamentos ligados entre si realiza-se para um fim comum, uma conclusão. Esse pensar se dá pela dúvida, que é um estado de onde se origina o próprio pensamento, e a pesquisa, que é uma procura de material que resolva a dúvida e a esclareça. Dewey (1979a) apresenta esse argumento da seguinte forma:

O pensamento tem como ponto de partida o que se denominou aproximadamente uma bifurcação de caminhos, uma situação ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas. Não existe reflexão quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos. Caso se apresente, porém, uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão, precisamos detê-los (p. 22).

O processo que leva ao pensamento reflexivo, ou seja, a solução da dúvida deve estar de acordo com o problema inicial. Como escreve Dewey (1979a), “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (p. 24). Em resumo, a origem do pensamento reflexivo está numa coisa confusa ou numa perplexidade. É preciso que as pessoas saibam que a dúvida e a busca por respostas não deve terminar, já que uma solução precisa ser considerada como estímulo a novas respostas. Escreve Dewey (1979a):

Pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas (p. 25).

1.4.2 Aspectos Necessários ao Pensamento Reflexivo

O pensamento permite aos seres humanos contraporem-se aos seus apetites e instintos, possibilitando-lhes escolherem a melhor maneira de agir e conduzir suas vidas. Mas isso também pode levá-los aos erros e enganos, o que os deixa em condição inferior aos animais irracionais, que só agem pelo necessário. Para evitar essa dualidade e dar ao ser humano condições plenas de pensar e agir de forma adequada é que existe uma necessidade

de orientação.

Orientar um pensamento bem equilibrado consiste em mostrar evidências suficientemente concretas para levar uma pessoa a um conhecimento ou comportamento diferente da simples crença (conhecimento comum, superstição). O pensamento primitivo leva o ser humano, mesmo sem se dar conta, ao erro. Dewey (1979a, p. 33) diz que a “credulidade primitiva” é uma tendência natural a acreditar em qualquer sugestão, a menos que haja uma evidência que a desmistifique. A ciência, o pensamento reflexivo e a resolução de problemas fazem com que os conhecimentos sejam revistos e, muitos deles, modificados, de acordo com novas descobertas e reflexões aprofundadas.

A transição do conhecimento popular ou comum para o conhecimento científico não se dá pela evolução da capacidade sensorial humana em captar os fenômenos ao seu redor, mas, sim, por uma regulação das condições de observação e inferência, ou seja, uma consolidação do processo científico de obtenção do conhecimento. Diante disso, a pergunta feita por Dewey é: como orientar o pensamento e livrá-lo do senso comum? Segundo Dewey, não há um modelo de pensar a ser seguido, nem uma fórmula estabelecida que leve a um “bom pensar”. Diz ele que qualquer tipo de exercício tem determinado valor, mas apenas como método, importante para um pensar adequado. Diz Dewey (1979b) que se deve “cultivar as atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (p. 38). O desejo de empregar determinado método a uma investigação é o que dá a ela valor. Portanto, o pensar está relacionado à pessoa, e não a um procedimento. Se eu quiser conhecer a obra de Platão, por exemplo, e tentar entendê-la, devo tomar contato com os textos do autor, assim como os de seus comentadores, isto é, preciso querer conhecê-lo e buscar esse conhecimento. Depois disso é que posso buscar por textos mais aprofundados ou uma forma específica de estudá-los, ou seja, um método de trabalho.

Dessa forma, Dewey descreve algumas atitudes que devem ser seguidas por aqueles que desejam pensar de forma reflexiva, ou seja, ele sugere uma orientação do pensamento. Primeiramente, é necessário que haja “espírito aberto”, isto é, estar livre de preconceitos e disposto a enfrentar novos problemas e desafios. Trata-se de uma tarefa difícil, já que se livrar das crenças, consideradas indubitáveis, é algo bastante penoso, mas altamente necessário e recomendável. Como escreve Dewey (1979b):

E bem penosa labuta é a de alterar velhas crenças. Identificamo-nos tanto com uma ideia que esta se torna, literalmente, uma ‘favorita’, em cuja defesa avançamos, mentalmente cegos e surdos para tudo o mais. Medos inconscientes também nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que funcionam como cota d’armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e

de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem. A maneira por que podem mais eficientemente ser combatidas é cultivar essa curiosidade vigilante, essa procura espontânea do que é novo que constitui a essência do espírito aberto. Pois, se este se mostra aberto apenas no sentido de passivamente permitir que as coisas nele penetrem, não será capaz de resistir aos fatores de enclausuramento mental (p. 39).

Em seguida, é preciso que a pessoa se dedique “de todo o coração” (DEWEY, 1979b, p. 39) ao exercício do pensamento. Estar interessado em um determinado objeto significa dedicar-se a conhecê-lo e associar tal conhecimento à sua própria vida. Isso quer dizer que não deve haver uma separação entre o que se conhece e como se vive. Para o filósofo, os alunos absorvidos pelo conhecimento, dedicados e entusiasmados com a aula, sentem em seu interior a invasão de perguntas espontâneas, sugerem temas e questões acerca do tema, procuram por mais informações, ou seja, querem ampliar o que aprendem por meio de um trabalho que exige seu esforço e a recompensa em conhecer e entender mais e melhor. Esse é o aluno considerado por Dewey como ideal para representar a educação como construção da vida.

Devido a esse panorama é que Dewey enfatiza a importância do professor que estimula esse tipo de comportamento nos alunos. Segundo ele, “o professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter” (DEWEY, 1979b, p. 40). Tem-se aqui sua primeira reflexão sobre o papel orientador da educação para o pensamento. Ele considera o educador como um guia ou orientador. Cabe ao professor conhecer o máximo possível as “experiências passadas dos alunos, suas esperanças, desejos, principais interesses” (DEWEY, 1979b, p. 44), de modo que possa utilizar dos recursos mais adequados no processo de educação. Entretanto, a energia propulsora para que ele realize tal função deve partir dos alunos, pois é, sobretudo, neles que o aprendizado se faz.

Também é necessário ao pensar reflexivo que haja responsabilidade, concebida aqui como traço de moralidade. Trata-se de examinar as consequências de todos os passos dados em uma investigação, mediante o interesse que tiveram em iniciá-la. Assim, Dewey (1979b) escreve:

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregaram fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornarem-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações (p. 41).

Esse trecho mostra que a responsabilidade deve estar em conciliação com o modo de vivência dentro e fora da escola. Com relação a isso, Dewey sugere que menos conteúdos sejam aplicados e mais responsabilidade em ater-se a eles é o que faz com que a educação alcance melhores resultados. O que ele quer dizer é que devem ser ensinados conteúdos básicos e indispensáveis, como os de alfabetização e noções matemáticas e científicas. A partir deles, deveria se adaptar o que se ensina à realidade da sala de aula. Assim, o interesse dos alunos seria despertado e os professores garantiriam mais reconhecimento pelos seus ensinamentos, construindo-se uma melhor relação entre eles.

Essas atitudes de nada valem se não forem postas em prática por meio de um sistema de educação que as valorize como instrumentos do bom pensar ao mesmo tempo em que consideram os alunos como responsáveis por proporcionarem mudanças no mundo pelos seus pensamentos e ações.

1.4.3 Educação como Processo Ordenador do Pensamento Reflexivo

O pensar é descrito por Dewey (1979b) como uma “multidão de modalidades diferentes, por meio das quais coisas específicas – observadas, recordadas, ouvidas ou lidas – provocam sugestões ou ideias em relação com um problema ou questão e conduzem a mente para uma conclusão justificável” (p. 62). Desse modo, o melhor caminho é pela educação, e é na escola que isso deve acontecer, sendo ela vista como ambiente ideal para o desenvolvimento desse tipo de pensamento e tendo o professor como o responsável em assegurar que isso seja alcançado.

Dewey constrói uma pedagogia comprometida com a criança, valorizando suas experiências como ponto de partida para a obtenção do conhecimento. Ele considera que a escola deva oferecer à criança algo para se fazer, para se pensar, para que o aprendizado aconteça como consequência dessa oferta. A criança deve ser posta de frente aos problemas que estejam relacionados às suas preocupações pessoais.

O processo de educação, segundo Dewey, deve ter início pela experiência dos alunos, nos conhecimentos adquiridos durante sua vida até o momento em que ingressam na escola e depois disso. Deve se basear num problema a ser resolvido pelo esforço do aluno em conhecer algo e resolvê-lo, gerando novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas experiências, que, apoiadas às já existentes, permitem a continuidade do processo do conhecer.

A escola deve ser encarada como um espaço de construção e reflexão de experiências que possam garantir algum ganho para as pessoas, no caso, a possibilidade de

melhorarem suas vidas, seja no aumento de conhecimentos sobre o mundo, ou na melhoria dos relacionamentos sociais. Assim, ela precisa dar aos alunos a certeza de que é a continuidade de sua vida social, representando crenças, hábitos e ideias, tanto de gerações anteriores, como renovando constantemente esses elementos.

O professor torna-se referência para os alunos em decorrência de suas experiências pessoais e profissionais. Assim como os pais e a sociedade, o professor influencia o pensamento das crianças por intermédio de suas palavras e ações, determinando o modo como ele é visto pela criança. Ele deve ser autônomo, com iniciativa e capacidade de decisão para coordenar suas turmas. Já os alunos têm espaço para expressar suas opiniões e auxiliar na construção dos consensos. O professor exerce uma influência no que o aluno vai ser sem torná-lo um reflexo de si mesmo. “Tudo o que o mestre faz, bem como o modo por que o faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido” (DEWEY, 1979b, p. 65).

A presença do professor e seu significado para o aluno se atêm também à matéria lecionada. Segundo Dewey, há essa união entre conteúdo e professor, e o modo como o aluno “vê” seu mestre influencia diretamente no seu interesse pela matéria, assim como no seu desempenho sobre ela. Dewey não está propondo um modelo de professor, tampouco um método específico de se aplicarem os conteúdos. O que ele faz é mostrar que está no próprio professor grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento dos processos em sala de aula. Ele deve reconhecer que a sua presença auxilia em muito a formação de seus alunos. Por isso, ele deve constantemente ver e rever seus métodos de ensino, admitir erros, procurar corrigi-los, ver nos colegas possíveis atitudes que possam ser adaptadas ao seu método de ensino; enfim, estar ciente de seu papel como educador e formador.

Essa é uma crítica de Dewey aos professores que mantinham “métodos estereotipados” de ensino, como descaso no falar e respostas diretas, porque isso acaba por se transformar em hábitos, no caso, maus hábitos. Um professor que age dessa forma pode causar no aluno uma dependência a ele, desvalorizando-se todo o contexto da sala de aula, seus conteúdos, materiais utilizados e práticas, não levando ao pensamento reflexivo. A criança não consegue fazer nada sem o “comando” do professor. Se ele considera certa a tarefa da criança, ela se sente orgulhosa de seu trabalho. Se ele considera errada, a criança se pune, pois não alcançou a aprovação de seu mestre. Acerca disso, escreve Dewey (1979b):

Os hábitos mentais do professor, a menos que sejam cuidadosamente fiscalizados e guiados, tendem a converter o educando em um estudante das particularidades do seu professor, mais do que a matéria que se supõe estudar. Sua principal aspiração é adaptar-se ao que o professor dele espera, mais do que dedicar-se com afinco a

solver as dificuldades da matéria estudada. ‘Isto será assim?’ equivalerá ao seguinte: ‘Esta resposta ou este trabalho satisfará meu professor?’ em vez de ‘satisfará as condições impostas pela questão a resolver?’ (p. 68).

Além do professor, os estudos realizados na escola também são destacados por Dewey como instrumentos relevantes ao desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos. Segundo ele, existem estudos de execução, como as artes, a leitura, a escrita e a música; os estudos voltados para a aquisição de conhecimentos, como a Geografia e a História; e os estudos “disciplinares”, como a Aritmética e a Geometria formal. O currículo da escola proposto por Dewey baseia-se na crítica social e, por isso, renova-se de acordo com cada instituição e cada sociedade. Todos os conteúdos, como Matemática, Biologia, pesquisa histórica e os demais, devem estar voltados para o papel da criança na sociedade e na cultura. O programa escolar deve valorizar a experiência ampla, obtida em vários contextos sociais, com sucessão de ações voltadas às situações da vida dos alunos, para que se sintam participantes do processo de construção do conhecimento e solução de problemas.

A importância dos conteúdos numa sala de aula condiz com uma distinção apresentada por Dewey, que apenas dá continuidade a uma discussão muito antiga: a diferença entre informação e saber. Segundo Dewey (1979b), “informações são conhecimentos simplesmente armazenados”, ao passo que “o saber é o conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornarmos nossa vida mais eficiente” (p. 70). Para a escola visualizada por Dewey, o saber representa o exercício do pensamento, que se volta para a resolução de problemas e a construção dos conhecimentos numa esfera prática.

Assim, os elementos apresentados representam a educação sugerida por Dewey, entendida por ele como processo ordenador do pensamento reflexivo, item fundamental para a relação entre conhecimento e experiência no desenvolvimento da vida humana. Essa relação se fortalece ainda mais pela participação da escola nesse processo, principalmente na presença do educador frente aos seus alunos, compondo um cenário favorável à CI como experiência e vivência pedagógica.

1.5 O Processo Educativo e o Papel da Escola segundo George Mead

Considerando que as interações sociais vividas pelo sujeito são responsáveis pelo desenvolvimento de valores éticos e cognoscitivos, George Herbert Mead (1863-1931) refletiu sobre o papel da escola na formação da autonomia do indivíduo devido à sua capacidade de tomar decisões e de se colocar diante de imposições da sociedade. A escola deve favorecer a formação de sujeitos críticos e reflexivos, o que, para Mead, é condição essencial para a cidadania crítica. Ele é considerado um defensor do interacionismo,

defendido por Bronckart (2003) como:

[...] posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas [...] essas correntes têm em comum o fato de aderirem à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitada especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (p. 21).

O interacionismo de Mead considera que a individualidade de uma pessoa é decorrente dos processos educativos promovidos pelas instituições de ensino, como as escolas, que possibilitam ao sujeito vivenciar uma série de experiências e atitudes mais amplas do que as obtidas pelo próprio sujeito em si.

A escola deve oferecer ao sujeito um conjunto de informações e referências para que ele possa se socializar ao mesmo tempo em que deve propor a aquisição de competências cognitivas voltadas ao pensamento reflexivo. Ela deve ser também um espaço de convivência democrática, assumindo características de instituições abertas e formadoras de sujeitos capazes de modificar as demais instituições sociais. Significa torná-la um local de trocas de experiências sociais de crianças entre si e com os adultos num processo reflexivo e aberto.

Como outros defensores da educação comunitária e reflexiva, Mead rejeita a ideia de que a criança é um ser passivo, que apenas está na escola para assimilar determinados conteúdos, desconsiderando sua participação em processos relacionais com os outros. O seguinte trecho apresenta a visão que se tinha a respeito da educação tradicional, assim como a forma com que o aluno era visto pela mesma.

Se nos voltarmos para o nosso sistema de educação, verificamos que os componentes do currículo têm sido apresentados como perceptos (*percepts*) capazes de ser assimilados, pela natureza de seu conteúdo, por outros conteúdos de consciência, e o método indicado tem sido aquele que esses componentes podem ser mais favoravelmente preparados para tal assimilação. Este tipo de tratamento psicológico do material e da aula é imediatamente reconhecido como método herbartiano. É um tipo de psicologia que é associacionista. Seus críticos acrescentam que é intelectualista. Em todo caso, não é uma psicologia social, visto que a criança não é considerada como uma personalidade (*self*) entre outras personalidades (*selves*); é considerada como uma massa aperceptiva (*apperceptions masse*). As relações da criança com os outros membros do grupo nem encontram sustentação imediata no material, nem com o aprendizado dele. O banimento pela escola tradicional das atividades de jogos e de quaisquer atividades adultas em que a criança poderia tomar parte como uma criança, isto é, o banimento do processo em que a criança pode ter consciência de si mesma a partir da relação com os outros, significa que o processo de aprendizagem tem tão pouco conteúdo social quanto possível (MEAD, 1910, p. 689, *apud* SASS, 2000, p. 58-59).

Vê-se, portanto, que uma escola tradicional não é a mais apropriada para oferecer à criança as experiências que envolvem relações sociais entre as pessoas, tornando-se pouco eficiente no exercício da função socializadora, que é imprescindível a qualquer instituição de ensino.

Daí a importância de uma educação democrática para a democratização da sociedade, pois isso estimularia a formação de um indivíduo mais autônomo, menos tolhido na sua potência ativa e mais aberto à participação social, necessária à renovação da sociedade e de suas instituições. Em outras palavras, para que as pessoas tratem de assuntos sociais e pessoais sob a ótica dos direitos e das normas democráticas, faz-se necessário que desenvolvam as competências necessárias a isso, por meio de interações proporcionadas por seu mundo social (p. 108).

Para Mead, as significações são constituídas no interior das situações de interação entre os indivíduos, o mesmo ocorrendo com as regras que governam a vida social. Escreve Sant’ana (2003): “E uma vez instituídas tais significações e tais regras, estas tendem a anteceder a integração social, oferecendo representações antecipadas de situações” (p. 108). Com isso, a escola torna-se um microcosmo, refletindo situações do ambiente macrocômico, ao mesmo tempo influenciando-a e sendo influenciado por ela.

Essa visão de Mead é consequência de sua amizade com John Dewey, compartilhando a ideia de que na escola, por meio daquilo que o professor apresenta e dos procedimentos que são desenvolvidos durante a convivência entre ele e seus alunos, chega-se a um caminho eficiente para a formação e socialização do sujeito. Complementa Sant’ana (2003):

A experiência escolar, segundo Mead, fixa-se na experimentação, permitindo que o aluno perceba e manipule, ou seja, vivencie o fato para que possa compreendê-lo e avaliá-lo. Isso ocorre com os fenômenos da natureza, com os objetos e pessoas, e suas relações entre si. Esse processo deve ocorrer em todos os momentos da participação do aluno na escola, do jardim de infância à universidade, sendo que ele depara-se com o problema e a necessidade de resolvê-lo como o princípio motivador dessa participação.

Para Mead, a exploração e o conhecimento dos objetos acontecem de forma plena pela ação de um outro sobre o sujeito na medida em que a criança (sujeito) interage, buscando significados para suas experiências, exigindo-se não somente a presença do fato em si, mas também da forma como o indivíduo o vê, o percebe e o experimenta.

A fim de que isso venha a ser alcançado, o pensador sugere a aplicação de jogos e brincadeiras na facilitação do processo de aprendizado por parte dos sujeitos. A escola deve fornecer esse elemento lúdico de formação. O jogo torna possível a organização dos sujeitos, permitindo, assim, a coordenação de um conjunto de experiências de caráter social dentro do ambiente. A socialização trazida pelo jogo permite a organização das contribuições trazidas pelos sujeitos.

A preocupação de Mead com o lúdico na escola é uma questão marcante no surgimento da educação moderna e que ainda se mantém em diversas escolas, que se utilizam

de jogos e brincadeiras em atividades de ensino-aprendizagem. Contudo, Mead destaca uma presença maior do lúdico na pré-escola, pois, segundo ele, a brincadeira tem importância fundamental na formação dos sujeitos e de suas relações sociais, tanto dentro como fora do ambiente escolar. As relações baseadas no lúdico contribuem para a construção de um sujeito autônomo, ético e transformador de seu meio social. O jogo e a brincadeira permitem a composição e reestruturação das relações entre os sujeitos e aquilo que as envolve, assim como entre os próprios participantes. Isso é uma forma de experiência que dá a oportunidade de conhecer um significado ao mesmo tempo em que permite uma ou mais transformações.

Dessa forma, Mead mostra a escola como uma sociedade democrática e baseada na liberdade de cada um de seus participantes, ou seja, um ambiente voltado para a construção de uma vivência comunitária no que diz respeito à formação de conhecimentos e o desenvolvimento de posturas de socialização entre os participantes, ou seja, professores e alunos. Fazendo uso de instrumentos como jogos e desenvolvendo as habilidades dos alunos por meio de atividades e de uma atuação conjunta entre todos os seus participantes, a escola se torna um referencial da educação reflexiva, que tem na comunidade seu elemento mais importante. Dessa forma, a visão de Mead, apresentando esse valor dado à escola, acrescenta uma valiosa contribuição para o entendimento de CI enquanto experiência pedagógica reflexiva e participativa.

1.6 Matthew Lipman: Comunidade de Investigação e Filosofia em sala de aula

Em meados de 1968, o professor norte-americano Matthew Lipman, com o intuito de reformar o modelo de educação de sua sala de aula e de desenvolver a capacidade de julgar e formar argumentos espontâneos nos alunos, elaborou um programa de ensino baseado na participação comunitária como elemento indispensável para se alcançarem os objetivos pretendidos pela turma e pela escola. Sua principal inspiração estava nas concepções de Dewey e Mead sobre o pensamento, assim como na forma analítica que esses pensadores faziam sua filosofia, motivando a mudança do foco de seus estudos, substituindo preocupações estéticas (da qual fazia parte sua Tese de Doutorado sobre arte, defendida em 1950) e metafísicas por questões cognitivas.

Com uma metodologia e materiais próprios, Lipman criou o programa *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar*, programa que já existe em diversos países, inclusive no Brasil, com centenas de projetos em escolas e outras instituições de ensino. Em 1974, fundou o Institute of Philosophy for Children (IAPC), na Montclair State University,

em Nova Jersey, que se tornou o referencial para formação de educadores de todo o mundo, interessados pela proposta lipmaniana de educação. Silveira (2003, p. 5) diz que o pressuposto básico do programa é que a educação baseada na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como absorção de informações é incapaz de levar o aluno ao verdadeiro aprendizado, ou seja, a construção de significados para o que se aprende. Daí a necessidade de transformar esse modelo numa “educação para o pensar”. Com essa meta, o programa se aplica em ambientes que envolvem a Educação Básica (Infantil, Fundamental e Média), ou seja, é direcionada, exclusivamente, à formação dos jovens. Lipman (*apud* CARVALHO, 2009), fala em linhas gerais sobre seu método, destacando seu valor para a formação da criança:

Ajudar as pessoas a pensar por conta própria. Para isso, você precisa seguir certo número de etapas. Temos que fornecer às crianças modelos do que elas são através de personagens que tentam lidar com seus problemas de uma maneira racional. Dizemos às crianças para serem racionais, mas elas não sabem do que estamos falando. Precisamos mostrar. Uma maneira de mostrar é com as histórias em que representamos como crianças racionais se comportam, como falam umas com as outras, como discutem as ideias, como respeitam umas às outras. Você começa com a narrativa, as questões levantadas por essas narrativas, as discussões etc. São várias etapas do processo (*on line*).

Lipman acreditava que a educação deveria privilegiar a criança e seu pensamento. Escreve ele: “O fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual” (LIPMAN, 1995, p. 11). Sua proposta é que sejam oferecidas pelas escolas atividades voltadas ao cultivo do que ele chama de “pensar bem”, isto é, um pensar de ordem superior, que se caracteriza pela descoberta de relações existentes na realidade, que se desdobram em significados representados na consciência. Segundo ele (*apud* CARVALHO, 2009), seu programa ajuda a pensar melhor, pois se reflete na Lógica, presente na Filosofia, ajudando a melhorar o raciocínio das pessoas. Questões que envolvem o raciocínio, juízos e, principalmente, formação de conceitos ou significados são poderosos instrumentos para o desenvolvimento do pensamento, de acordo com sua proposta.

Os significados são responsáveis pela produção de novos conhecimentos para a realidade. Uma coisa adquire significado quando representa uma utilidade prática à vida da pessoa. O pensamento gera significados ou conceitos, agindo em comunhão com as ações, que representam de forma prática as relações entre as coisas e seus sentidos. Lorieri (2009) afirma isso:

O pensar produz sentidos, direções, significações na e para a ação. Daí a importância de que o pensar seja bem ‘produzido’, isto é, seja construído com rigor, sistematização, profundidade, com examinação constante e séria e com disposição constante a revisões (autocorreção), levando em conta as várias situações na sua

globalidade e dentro de cada realidade situacional, as relações dadas e as possíveis (*online*).

Dessa forma, o “pensar bem” representa a união entre os conceitos que são formados pelo pensamento e suas representações feitas pelas ações humanas. O “pensar bem” envolve o “pensamento crítico” (utilização de critérios, produção de juízos ou julgamentos, autocorreção e sensibilidade ao contexto) e o “pensar criativo” (sensibilidade aos critérios, produção de relações além das que já existem, habilidade, talento, julgamento criativo, inventividade e produção de hipóteses plausíveis). Lipman (1995) se atém mais ao pensamento crítico. Dele, fazem parte as chamadas habilidades cognitivas, que devem ser reconhecidas pelos educadores e postas em prática por meio de atividades estimuladoras. Sobre essas habilidades, ele escreve:

Assim, mesmo quando estamos envolvidos com os tipos mais elaborados de pensamento – longas cadeias dedutivas, construções teóricas altamente confusas, e coisas parecidas – pressupõe-se uma familiaridade com um número relativamente pequeno de atos mentais, habilidades de raciocínio e habilidades investigativas sobre os quais se baseiam as operações de pensamento mais elegantes e sofisticadas. Sem a capacidade de presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, para deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar, nossa própria capacidade para ler e escrever estaria ameaçada, para não mencionar nossa capacidade para participarmos em debates em sala de aula, prepararmos experimentos e compormos textos (LIPMAN, 1995, p. 57).

As habilidades cognitivas são consideradas por Lipman como superiores, porque envolvem um grau maior de conhecimento e experiência por parte da pessoa do que o exigido nas chamadas “habilidades inferiores”, como a linguagem, que é uma capacidade inata nos seres humanos. Assim, ele propõe uma hierarquização das habilidades, em que inferências e suposições são criadas para dar sequência a um processo iniciado por uma afirmação. Quer dizer que habilidades cognitivas cada vez mais amplas dão continuidade a processos comuns ao ser humano, como a fala, que é a exposição de uma ideia desenvolvida por meio de discussões e contribuições, permitindo que as habilidades cognitivas sejam aplicadas.

As habilidades cognitivas são agrupadas por Lipman em “mega-habilidades” que, na educação, estão relacionadas com a investigação, o raciocínio, a organização de informações e a tradução. Raciocinar envolve o estabelecimento de “conclusões ou inferências a partir de conhecimentos anteriormente adquiridos, para assegurar a coerência interna do discurso” (SILVEIRA, 2003, p. 7). Está relacionado com a capacidade de ampliação dos conhecimentos que temos mediante inferências (conclusões).

A partir de um argumento solidamente formulado, onde iniciamos com premissas verdadeiras, descobrimos uma conclusão igualmente verdadeira que é ‘inferida’ em consequência destas premissas. Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o

(LIPMAN, 1995, p. 66).

O investigar está relacionado com “procedimentos científicos e à busca do caminho (e não da resposta pronta) para se chegar às soluções dos problemas postos pela realidade” (SILVEIRA, 2003, p. 7). Está relacionado à construção de hipóteses, teste das mesmas pelas experiências e apresentação de conceitos (inéditos ou revistos). Com relação à educação das crianças, Lipman aponta as habilidades de investigação como fundamentais para que as crianças possam associar suas experiências já vividas com aquilo que ainda buscam alcançar. Por intermédio dessas associações, elas têm a possibilidade de formular hipóteses e problemas, capacidades essenciais dentro do processo de investigação.

Já organizar e traduzir informações é o mesmo que formar conceitos, a partir da compreensão de discursos, “identificando seus componentes, suas relações com conceitos semelhantes e diferentes para conferir-lhes sentido e torná-los instrumentos para a identificação e a compreensão das coisas, dos fatos e das situações” (SILVEIRA, 2003, p. 7). Essas habilidades são responsáveis por organizar os conhecimentos em unidades significativas (conceitos, sentenças e esquemas). As sentenças podem se apresentar como perguntas, exclamações, ordens e afirmações. Os conceitos são agrupamentos de conhecimentos semelhantes a serem classificados e explicados posteriormente. Já os esquemas possibilitam a separação de informações relacionadas entre si.

Lipman acredita que as crianças, mesmo as mais jovens, possuem essas habilidades, mesmo que de forma rudimentar. Justamente por isso é que ele considera a educação como processo que favorece e aperfeiçoa essas habilidades. Essa educação traduz-se de forma prática por intermédio da CI, aqui como expressão máxima do método lipmaniano. As investigações são sociais ou públicas por serem fundamentadas na língua, em operações científicas, em símbolos e em outros aspectos sociais. Diante disso, há necessidade de comunidade, desde que ela se mantenha pela crítica. A CI, primeiramente, visa alcançar um resultado a partir de alguma determinação. Em segundo lugar, precisa seguir uma direção. E em terceiro lugar, o processo não pode ser entendido como “mera conversa”, mas, sim, como uma estrutura dialógica que leva em conta a criatividade e a racionalidade de seus participantes.

A CI, para Lipman, é o ambiente necessário para se eliminar da sala de aula o receio dos estudantes em participar com suas opiniões sobre o que se está abordando. Quando não há esse receio, a liberdade para discussão toma espaço e cresce na medida em que a relação entre os alunos e o professor se desenvolve. Por isso, confiança é fundamental para que haja a comunidade em sala de aula, tanto por parte dos alunos que estão dispostos a falar

como por parte do professor que os ouvirá de forma justa, igualitária e crítica.

Reconhecendo a união dos conceitos de “comunidade” e “investigação” no contexto da educação como troca compartilhada de ideias, feita por Mead e Dewey, Lipman vê na CI em sala de aula uma experiência necessária no trabalho com crianças. Nela, cada participante expressa suas considerações, sendo que os demais são considerados por ele como ouvintes que poderão abordar questões e fazer comentários acerca de suas exposições no momento reservado a eles para se expressarem. A participação de cada componente segue uma estrutura lógica de desenvolvimento, a qual Lipman (1995) comenta:

À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança sua luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e que conduziu a escolha daquela inferência específica. A controvérsia em relação ao fato de que várias coisas são exigências diferentes faz com que seja levantada a questão de como é possível diferenciá-las. Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção de comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado (p. 342).

O envolvimento dos participantes na discussão do tema é o que motiva, segundo o filósofo, o “pensar superior”, fazendo com que cada um tome para si uma cultura, uma linguagem e uma forma específica de ver a vida. O aprender em sala de aula torna-se um fazer história. Além disso, proporciona o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de expressão individuais.

Mas como proceder de forma prática numa CI? Como traduzir em ações o relacionamento entre os participantes, as habilidades e as discussões acerca dos temas? Pensando nisso, Lipman sugere os seguintes passos, que aqui têm a função de garantir outros elementos para a formação de um conceito geral de CI. Lembrando que essa sequência de passos envolve a discussão de questões por parte do grupo, mas que isso pode se dar a partir de qualquer tipo de atividade. É por isso que a ideia de CI de Lipman é mais entendida como processo realizado em sala de aula do que como ambiente gerado pelas práticas e posturas, como o conceito a ser construído neste capítulo pretende demonstrar.

Primeiramente, tem-se a apresentação do tema da discussão. Pode ser na forma de um texto, uma história, uma lição do livro didático ou qualquer outro recurso. Deve estar de acordo com o universo de interesse dos alunos e com a cultura do ambiente (seja da sala de aula ou do ambiente externo), refletindo, também, valores e realizações passadas. Caso seja usado um texto impresso, é recomendável a leitura deste em voz alta, de preferência por

vários membros do grupo. O revezamento propicia união e cooperação, iniciando o ambiente de CI. O significado do texto deve ser discutido em sala de aula de acordo com as impressões dos alunos e do professor. Os alunos, sob a orientação do professor, devem estabelecer os temas a serem discutidos. No momento em que um ou mais temas são estabelecidos, dá-se ao texto um significado para a CI no momento em que se trabalha com ele.

O passo seguinte é ressaltar o interesse do grupo pelo tema por meio de perguntas elaboradas pelos participantes para discussão. O professor deve considerar os alunos que propuseram as questões com mais destaque sem menosprezar os demais. É importante que as perguntas representem, além do tema, os interesses do grupo, principalmente dos alunos.

As perguntas mais relevantes ao tema ou que representem possibilidades de discussões mais intensas e interessantes devem ser destacadas e postas em primeiro lugar. Havendo tempo, as demais podem ser trabalhadas, mesmo na forma de atividades secundárias, propostas pelo professor ou pelos próprios alunos.

O trabalho com as questões visa, antes de mais nada, estimular as habilidades cognitivas, como suposições, generalizações e exemplos, pelo diálogo entre alunos e professor. Cada participante, na sua vez de se manifestar, deve se utilizar de instrumentos cognitivos (como razões, critérios, conceitos, normas e princípios). Além disso, cada participante deve utilizar contraexemplos e hipóteses alternativas com relação às participações anteriores.

Nesse momento, a atividade tem valor superior à reflexão, pois as habilidades postas em prática demonstram que os alunos estão aprendendo a desenvolver seus próprios argumentos a partir dessas habilidades, já que a atividade os está estimulando a isso. A reflexão dá-se ao final do trabalho como resultado de toda a busca realizada pelo grupo a partir de seu próprio esforço.

Aos professores, cabe o papel de estimular respostas adicionais (escritas, de forma oral, com desenhos ou outras formas de expressão cognitiva), enfatizando a percepção dos significados encontrados por cada aluno. O uso de recursos metodológicos é fundamental para dar à atividade e ao ambiente o caráter de trabalho, fazendo com que não somente o tema seja objeto de interesse, mas também os procedimentos utilizados na sua discussão. Variando-se o número de atividades, o grupo adquire maior capacidade de desenvolver habilidades não somente de ordem cognitiva e criativa, mas também habilidades físicas, pois cada atividade exige uma série de movimentos e posturas de cada um.

Ao final de uma sessão ou de uma lição dada, é conveniente que haja uma avaliação da mesma, tanto por parte do professor como dos alunos. A atividade avaliativa em

si não é importante, destacando-se o verdadeiro valor para as habilidades trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula, assim como das reflexões obtidas e, sobretudo, para a consciência coletiva do trabalho realizado, considerando-o como experiência de aprendizado e socialização.

1.6.1 Filosofia e desenvolvimento do raciocínio na Comunidade de Investigação em sala de aula

Lipman confere à Filosofia a responsabilidade de desenvolver o raciocínio, retomando seu ideal de origem e que, ao longo da história, foi se distanciando, dando lugar a uma disciplina adotada em meios acadêmicos e de forma conteudista e técnica. Para ele, filosofar não era aprender conteúdos históricos sobre o pensamento, mas, sim, parte importante da missão de formar os jovens por meio de posturas que despertassem o próprio pensamento em cada um. Desde suas origens na Grécia, a Filosofia tem se preocupado com o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, com o esclarecimento de conceitos, com a análise de significados e com o cultivo de atitudes que levem as pessoas a questionar, investigar e tentar, de várias maneiras, buscar os significados e a verdade.

Por essa razão, Lipman defende a inclusão da Filosofia como uma disciplina ministrada desde as primeiras séries em todas as escolas. A Filosofia na escola não deve ser encarada como na universidade, ou seja, ela precisa ser trabalhada na escola desprovida de termos técnicos e sistemas complexos. O que se espera é o filosofar baseado no diálogo, na participação de todos e na exposição de argumentos e pensamentos, ou seja, uma Filosofia na Comunidade de Investigação. Se a Filosofia, como entendida por Lipman, for adicionada a um currículo escolar, ela será capaz de produzir uma educação reflexiva, motivando os alunos a conversarem entre si sobre os mais diversos assuntos, de uma maneira ordenada e interdisciplinar, levando-os a pensar sobre esses temas e sobre seus próprios pensamentos acerca deles.

Em razão da complexidade dos fenômenos humanos e do advento de novas e constantes tecnologias, nos dias de hoje, existem certas questões que não conseguem ser respondidas por apenas uma área de pensamento. O que fazer para se evitar o superaquecimento do planeta e uma iminente destruição da vida no mesmo é uma questão que tem sido discutida ao mesmo tempo por antropólogos, cientistas, religiosos, políticos e outras representações da sociedade. Esse fenômeno global pode se refletir na escola, havendo integração entre as disciplinas, cada uma abrangendo a questão sob um ponto de vista diferente, mas que, somado aos demais, pode referendar discussões e, até mesmo, possíveis

ideias de soluções. O pensar filosófico atua como princípio racional dessas discussões, buscando nas visões apresentadas um termo comum, ou síntese, que unifique as abordagens disciplinares sobre o tema, deixando de lado suas particularidades e formando um princípio motivador de discussões.

Dessa forma, a partir de um simples ponto de partida, os alunos podem aprender a raciocinar histórica, algébrica e cientificamente, e não apenas serem capazes de memorizar o que lhes foi ensinado em História, Álgebra ou Ciências. Isso nada mais é do que a concepção deweyana de conhecimento relacionado à realidade, ou seja, é preciso que os conteúdos sejam compreendidos a partir das experiências vividas pelos alunos. De acordo com Rocha (2009):

A filosofia é uma disciplina voltada para a análise e reflexão dos conceitos fundamentais que estruturam o pensamento e a ação humana – por isso pode comprometer-se com estudos que visam identificar aqueles conceitos e aspectos fundacionais que estruturam as diversas áreas do conhecimento (p. 31).

Esse comentário indica que a Filosofia pode ser utilizada por professores e alunos como um instrumento para se pensar e discutir os temas presentes nos currículos de outras disciplinas por meio do desenvolvimento das habilidades destacadas por Lipman como formadoras do “pensamento superior”. Isso amplia o significado do ensinar, abrindo espaço para a discussão e possibilidade de criação de novos conceitos, fazendo com que a tarefa do professor deixe de ser transmissão de conteúdos e se torne base para o processo de formação do aluno. Nessa linha de pensamento, o aprender se torna possibilidade de utilização de conhecimentos em situações da vida, ou seja, torna-se um aprendizado significativo.

Para que se desenvolva o pensar filosófico, tanto numa aula de Filosofia ou mesmo em aulas de outras disciplinas, o programa pedagógico de Lipman sugere a utilização de materiais específicos, as chamadas novelas filosóficas, as quais contêm temas variados de acordo com a faixa etária dos alunos. Esses temas representam situações vividas pelos alunos de modo que eles possam discutir sobre eles, problematizando-os. Os professores também utilizam manuais próprios, de acordo com as novelas, com orientações dadas por profissionais da área de Filosofia, destacando conceitos e planos de discussão para desenvolvê-los. São elas: *Rebeca* (discute o valor das perguntas na iniciação filosófica); *Issao e Guga: maravilhando-se com o mundo* (discute a percepção e os processos do conhecimento); *Pimpa: em busca de significado* (Filosofia da Linguagem, Antropologia, Ética e Fenomenologia); *A Descoberta de Ari dos Telles: Investigação Filosófica* (aborda o aprender a pensar e o pensar sobre o pensar); e *Luísa: Investigação Lógica* (investigação dos problemas da ética e da moral, propondo a reflexão sobre valores).

Essas novelas representam os principais instrumentos utilizados nas salas de aula enquanto comunidades reflexivas e investigativas segundo o método proposto por Lipman e seus colaboradores. Mesmo assim, é permitido que outros recursos possam ser utilizados por professores e alunos, como filmes, músicas e outros tipos de textos, filosóficos ou não. Esse elemento material é complementado pelo elemento humano da CI lipmaniana, isto é, o professor e os alunos.

1.6.2 O Professor na Sala de Aula enquanto Comunidade Investigativa

A educação deve ser direcionada aos alunos, pois se trata de um processo que envolve a sua formação. Porém, para que isso ocorra, é imprescindível a presença do professor para mediar todos os momentos da comunidade. Nesse ambiente, ele deve se comprometer a examinar ideias, estar aberto à discussão dialógica e, sobretudo, precisa respeitar as crianças, pois elas estarão sob seus cuidados, considerando-as agentes potenciais do “pensar bem”. Ele deve chegar à sala de aula não com a convicção de que vai ensinar algo a quem não sabe, mas, sim, de que vai ajudar as crianças ou os jovens a procurarem aquilo que não conhecem, ou que pensam não conhecer. Essa representação de professor vem sendo considerada como necessária nos dias de hoje, sobretudo em escolas que trabalham com a ideia de formação voltada ao “pensar bem”. Com isso, vem-se exigindo uma nova formação de professores, de acordo com essa nova necessidade, como demonstra o seguinte comentário de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994):

Desnecessário dizer que vem aumentando o número de professores com vitalidade e brilho intelectual. Este crescimento é resultado de uma reforma na formação de professores e também do estímulo intelectual que encontram na sala de aula. A mudança pode ocorrer e terá de ocorrer se aqueles que ensinam para memorização forem substituídos por aqueles que privilegiam um pensamento ativo, enérgico e excelente (p. 173-174).

O programa de Lipman procura dar ao profissional de educação capacidades para trabalhar e desenvolver o pensamento filosófico em sala de aula. Com seus materiais e procedimentos próprios, o programa dá um referencial concreto ao professor, que aprende seus pormenores em centros específicos onde se adota o sistema lipmaniano, como o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças no Brasil (CBFC). Essas instituições emitem certificados que habilitam os profissionais a adotarem o material e a metodologia do pensador norte-americano em salas de aula, o que confere ao programa a característica de método específico de formação de professores.

Contudo, profissionais que não dispõem de tal formação não estão impedidos de desenvolver trabalhos à altura do programa, pois, mais importante do que a metodologia, são os valores e objetivos que estão presentes nela. Além disso, os temas do programa foram desenvolvidos para a realidade norte-americana e, em muitos casos, podem não se adaptar a outros contextos; portanto, não são totalmente eficazes em responder a todas as questões que se possam fazer presentes. Por isso, o mais importante a ser obtido do programa de Lipman para o decorrer deste trabalho é o seu valor para a realização de uma experiência de comunidade investigativa e reflexiva em ambientes que envolvam práticas educativas.

Esse ideal de professor é incompatível com o modelo tradicional de educação. “Muito menos receptivos são os professores que estão pouco inclinados a apreciar discussões intelectuais abertas e que, polidamente, não toleram as explorações provenientes não sofisticadas e desinibidas das crianças” (LIPMAN, OSCANYAN e SHARP, 1994, p. 174).

O ideal é que o professor entre na sala de aula com sua “bagagem científica”, isto é, sua formação acadêmica, para ensinar os conteúdos e cumprir os planejamentos da instituição da qual faz parte (currículo, programa pedagógico, estatutos), e uma disposição filosófica, para levantar questões e estimular os alunos a participarem de forma mais ativa das aulas, criando materiais e atividades de acordo com as necessidades da turma, dentro do ambiente e do tempo recorrente. Assim, não há necessidade de se ficar preso apenas a um tipo de material, nem de descumprir um projeto de ensino.

Na sala de aula, o professor deve ser um mediador das discussões dos alunos, orientando-as de acordo com regras e com o tema da aula. Ele deve assinalar os erros e, juntamente com os alunos, aprender a evitá-los. O tema vai sendo aprofundado à medida que o professor coordena as questões aos alunos. Sua participação nas discussões deve se dar de maneira discreta, fazendo-se mais presente apenas quando há necessidade de se ajudar os alunos em possíveis dúvidas ou em momentos em que sua participação caminha para uma direção oposta aos objetivos pretendidos pela turma. A participação deve ser cuidada para que não seja interpretada como um imperativo, ou seja, o professor não deve expressar suas opiniões de modo que os alunos a entendam como verdade absoluta.

Pela exposição de seus elementos, vê-se que a CI proposta por Matthew Lipman é uma forma interessante de se aliar a construção de uma postura e pensamentos filosóficos à necessidade de educação como parte do processo de desenvolvimento da vida. Dando à criança a oportunidade de agir e pensar como verdadeiro filósofo em potencial, Lipman dá um novo significado ao hábito comum das pessoas de se reunirem para conversar. Mas, ao invés de a conversa se desmanchar pelo ar, ela se solidifica em discussões interessantes que se

movem em direção ao entendimento mais apurado das coisas e das pessoas. Em todos os lugares do mundo há questões para serem discutidas e pessoas interessadas em fazê-lo. Por isso, a proposta de Lipman encontra tempo e espaço para ser desenvolvida e fornece importantes pontos para a experiência pedagógica de CI, que deve existir em função da aplicação num determinado ambiente, envolvendo o momento e a participação de um grupo de pessoas.

1.7 Comunidade de Investigação como Vivência em Sala de Aula

Uma definição prévia para CI foi dada pela professora de Informática da escola observada, mostrada neste trecho da entrevista feita com ela durante o período de coleta de dados. Ela mostra, a partir de sua experiência na escola, como deve se dar a experiência de CI em sala de aula:

Entendo como sendo um processo através do qual a aprendizagem acontece a partir da comunicação. Este processo não é centrado no professor, nem no aluno, mas na busca pela aprendizagem. O professor conduz o aluno e foca na prática de ouvir uns dos outros, do aprender uns com os outros, do construir sobre as ideias uns dos outros e do respeitar os pontos de vista uns dos outros, através de consensos que emergem de discussões coletivas (Entrevista em 24/03/2009).

Segundo o referencial teórico apresentado, uma experiência de CI representa um ambiente que valoriza a participação organizada de pessoas que buscam pela solução de problemas suscitados no próprio meio. Cada participante deve contribuir na troca de experiências, no diálogo e na construção de conhecimentos a partir das práticas desenvolvidas cotidianamente. Independentemente do contexto em que se aplica, haja vista os diferentes momentos históricos vividos pelos autores citados, devem ser adotados de maneira geral na experiência de comunidade: o reconhecimento de problemas (conhecer as dúvidas e necessidades do ambiente e de seus membros), o levantamento de hipóteses (propor soluções aos problemas por meio de argumentos válidos), a ausência de doutrinação (todas as opiniões são válidas), a discussão com objetividade (não perder tempo com assuntos que não remetam ao tema principal da discussão ou da investigação), o respeito a regras estabelecidas pelo grupo (o envolvimento de todos exige consentimento dos mesmos), a sensibilidade aos contextos (considerar a comunidade como um conjunto de experiências de vida dos participantes), o desenvolvimento de habilidades cognitivas (fazer perguntas, definir conceitos, oferecer pontos de vista, aceitar correções, fazer distinções e conexões, decodificar significados e símbolos, desenvolver a linguagem, criticidade, conceituar, emitir juízos) e de valores morais (cidadania, respeito e responsabilidade, entre outros). Numa esfera educativa,

esses aspectos são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na escola.

Para que a vivência de CI se torne aplicável em uma sala de aula, além de suas experiências, objetivos e posturas próprias, também é necessário que esse ambiente seja guiado por um discurso, ou seja, um conjunto de princípios e valores adequados à realidade em que a sala se situa. Na escola, o discurso é representado pelo seu projeto pedagógico, pelos seus materiais e por toda a sua estrutura, refletindo nas ações de professores e alunos. Assim sendo, é preciso que se conheça o discurso vigente na escola pesquisada para se determinar em que grau a CI se manifesta como vivência pedagógica nas salas de aula. Esse será o assunto do terceiro capítulo desta pesquisa, visto que o segundo abordará os procedimentos metodológicos utilizados na sua realização.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a perspectiva metodológica adotada na coleta e análise dos dados. Os primeiros dados recolhidos foram obtidos por meio de uma pesquisa bibliográfica, composta de obras principais e secundárias sobre o tema da pesquisa e, posteriormente, transformados no referencial teórico apresentado no capítulo anterior. Já os demais dados foram coletados no trabalho de campo na escola, utilizando-se de observações e registros, compondo o processo de investigação dos dados para se chegar à apresentação de uma experiência de CI em sala de aula.

O processo de investigação existe em todas as dimensões da vida humana, já que, a todo momento, as pessoas examinam, resolvem problemas, inferem e julgam de forma tão comum como qualquer outra atividade. A investigação deve ser um comportamento que interfere diretamente na vida humana. O pensamento humano é guiado pelas suas investigações, que buscam alcançar um objetivo.

A investigação, segundo o ponto de vista deweyiano, por exemplo, é caracterizada como transformação dirigida ou controlada de uma situação indeterminada nas distinções e relações que a constituem, convertendo os elementos da situação original em um todo unificado. A situação indeterminada é a fonte das indagações que evocam a investigação, ou seja, é na falta de ordem ou definição que se inicia o processo de se investigar, para justamente se ordenar alguma coisa por meio de operações que provoquem mudanças na situação.

Isso faz com que a situação inicial se mostre como indeterminada ou confusa, porque não pode ser antecipada ou definida sem que haja um conjunto de procedimentos realizados pela pessoa, que a leve até uma ou mais consequências decorrentes deles. Contudo, o resultado, mesmo desconhecido antes do término da investigação, fornece uma ligeira ideia, uma “pista” do que virá a ser para o investigador, pois este busca procedimentos condizentes com um objetivo definido por ele. Tem-se, então, uma relação entre homem e realidade para que se chegue a um significado, a uma resposta da situação, ordenando-a e determinando-a.

Para que ocorra a unificação ou solução de uma situação, é preciso que exista a construção de um processo ou método. A concepção de método utilizada aqui, e baseada em Dewey, é a mesma apresentada por Abbagnano (1998), que a descreve como “qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa” (p. 668) independente dos meios ou recursos utilizados. Ao conjunto utilizado no processo metódico, englobam-se os procedimentos técnicos para se averiguar um determinado processo (método), além da análise desses procedimentos, validando ou desqualificando o processo. O método, portanto, representa o caminho traçado para se chegar a um resultado, sendo usados os recursos disponíveis para isso. Porém, algumas determinações são invariáveis a toda classe de método e são apresentados, na visão deweyana, como fundamentação filosófica para a sua descrição. Essa fundamentação é o que referenda este capítulo.

A primeira determinação, para que aconteça um processo de busca por significados mediante investigação, é a instituição de um problema, que nada mais é do que a própria situação indeterminada. Para isso, é preciso que o sujeito participante da situação sinta a necessidade de transformá-la em uma coisa determinada, ou seja, deve existir um interesse por parte do sujeito, que vê ou não um obstáculo a ser superado na sua relação com o mundo. A partir de um problema, e para que ele possa ser reconhecido como tal, é preciso que exista nele uma possibilidade de solução, mesmo que esta não seja alcançada ao final da investigação.

Reconhecer os aspectos constituintes de situações indeterminadas ou duvidosas é um importante passo dado na tentativa de solução de um problema. Esses aspectos são condições que devem ser levadas em consideração pelo sujeito como fontes de informação para o reconhecimento da situação. Eles podem ser traduzidos pelos dados obtidos por meio de observações, hipóteses levantadas a partir dessas observações, e possíveis operações utilizáveis. São, portanto, elementos que sugerem uma ordem ou um fio condutor para a situação. A partir desses elementos, já no processo investigativo, à medida que eles vão sendo obtidos pelo sujeito, tem-se o que Dewey considera como possibilidade para o surgimento de uma ideia, cuja capacidade de resolução é pertinente. A ideia é uma tentativa de se aplicar uma ação no processo de resolução.

A ideia deve ser representada por símbolos que expressem seu significado dentro de um contexto, um discurso. Aceitando-se o significado, a investigação é interrompida, mas não considerada terminada, mesmo que tenha sido considerada correta. O significado precisa ser examinado em função de outros já existentes, obtidos por sua vez a partir de problemas semelhantes. Cada significado representa uma proposição inserida num sistema formado por

problematizações e investigações relacionadas entre si.

Para a solução do problema, o investigador pode fazer uso de significados de outrem, a fim de referendar o seu próprio significado, tornando-o relevante para sustentá-lo como resolução do problema presente. A partir de então, tomam-se providências para que o significado, ou conceito numa linguagem filosófica, seja testado, usando-se de um experimento que definirá se ele será acatado ou rejeitado, ou, mesmo, modificado, segundo as novas especificações (problemas ou hipóteses).

O significado, como tentativa de solução de uma situação indeterminada a partir do processo construído pelo interesse de um sujeito e por operações que envolvem a combinação de sentidos e instrumentos, é o elemento mais importante dentro de um método. O significado não permanece sozinho, pois pode vir acompanhado dos sentidos que ajudaram a formá-lo e de novos significados.

Essas considerações representam a visão de John Dewey acerca da investigação científica, que é o resultado da ação humana numa situação de vida, a partir de um problema despertado entre estas duas dimensões (sujeito e ambiente). Construir significados é tarefa tanto da ciência quanto do senso comum, porque implica a formação de um sistema de linguagem e posturas dentro de um cenário real.

A partir disso, esta pesquisa envolve a investigação e análise de uma experiência de educação comunitária e investigativa, uma questão vista por diferentes pessoas em diferentes épocas, e que aqui reside no contexto de uma escola específica. É, portanto, um exemplo de investigação permeada por uma questão global, que faz uso de um conjunto de procedimentos para se alcançar um objetivo determinado. Não é o mesmo que se tentar solucionar uma questão que acomete um ambiente isolado, como a dificuldade com que os alunos de uma turma “X” têm com as quatro operações fundamentais da Matemática. Esse exemplo pode até envolver procedimentos científicos, mas se fechará quando a questão for solucionada, o que não a caracteriza como geral.

A estrutura apresentada por Dewey serve como parâmetro para esta pesquisa e fundamenta os recursos metodológicos utilizados para a sua execução. Também permite caracterizar este trabalho como possibilidade para novas investigações, já que as conclusões obtidas aqui não têm o intuito de serem consideradas verdades absolutas, mas, sim, de servirem como fonte para outros estudos, assim como sua elaboração foi influenciada por pesquisas anteriores.

2.1 Caracterizando a Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, primeiramente, por retratar as atividades de um ambiente específico, no caso uma sala de aula, sem a necessidade de compará-lo com qualquer outro, ou de se estabelecer uma análise estatística dos dados encontrados. O objetivo deste tipo de pesquisa é conhecer um ambiente por meio da experiência relatada por um pesquisador, por suas observações durante determinado tempo inserido nele.

A perspectiva qualitativa aqui deve ser considerada como uma interpretação do ambiente por parte do pesquisador, a partir de suas próprias considerações acerca dele, partindo de um projeto previamente traçado, formado por objetivos a serem alcançados e por questões problematizadoras a serem respondidas. Como afirma Bradley (1993), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade” (p. 433). A interpretação se dá pela compreensão do meio por intermédio dos dados recolhidos, das referências fornecidas pelas pessoas participantes do ambiente e pelos significados atribuídos por elas ao seu entorno.

No caso desta pesquisa, ela também é classificada como um estudo de caso, já que relata uma experiência registrada por uma série de procedimentos metodológicos. A definição seguinte mostra o conceito de “estudo de caso”:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu ‘como’ e os seus ‘porquês’, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (VILABOL *apud* RODRIGO, 2008, p. 3).

É, portanto, um tipo de pesquisa de cunho descritivo, em que o pesquisador “não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer como ela lhe surge” (RODRIGO, 2008, p. 3). Pode também apresentar um aspecto analítico, já que possibilita interrogar uma determinada situação, confrontando-a com outras já conhecidas e com teorias já existentes.

O estudo de caso objetiva a descoberta (busca por novas respostas e indagações no desenvolvimento do trabalho), a interpretação contextual (relacionar o ambiente com uma problemática), o relato da realidade (revelar a multiplicidade de fatos), a pluralidade de informações (dados coletados em diferentes momentos e situações e por diversos informantes), a generalização naturalística (aspectos do relato que podem ser aplicados em outras situações), a diversidade de enfoques (o pesquisador traz diferentes visões sobre a situação, apresentando também a sua posição) e a linguagem acessível (os resultados podem

ser conhecidos pela escrita, comunicação oral, vídeos, fotografias, desenhos, *slides*, discussões etc.).

Esta pesquisa, enquanto estudo de caso, faz uso de certos instrumentos para garantir a coleta de dados a serem analisados. Esses dados, tidos como qualitativos, devem obedecer aos seguintes critérios: precisam ser descrições detalhadas dos fenômenos e comportamentos observados; devem conter citações diretas dos pesquisados e trechos de documentos e registros presentes no ambiente pesquisado; e os discursos gravados ou transcritos devem mostrar as relações entre os sujeitos e sua forma de organização no ambiente. Tais aspectos são necessários para caracterizar a pesquisa qualitativa como um procedimento de estudo de fenômenos de natureza social. A partir dos referenciais descritos anteriormente, dá-se início à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para a execução desta pesquisa.

2.2 A Coleta de Dados

A experiência de observação e coleta de dados na escola teve início no dia 9 de fevereiro de 2009 e se estendeu até o dia 15 de junho de 2009, perfazendo um período que cobre quase todo o primeiro semestre letivo, que terminou no dia 15 de julho de 2009. O principal ambiente observado foi uma sala de aula, escolhida de acordo com critérios que serão apresentados no capítulo seguinte. Além da sala de aula, busquei coletar dados sobre o andamento da instituição nesse período. A primeira semana de aulas foi dedicada à revisão de conceitos e conteúdos do ano anterior; por isso, não presenciei as aulas, iniciando minhas observações e registros a partir da segunda semana de trabalhos na escola. Após esse período em que os dados foram recolhidos, ou seja, a última semana de junho e as primeiras semanas de julho, dediquei-me a atividades da instituição como: reunião de pais e professores, festa junina da escola, retiro de professores e sábados letivos.

O primeiro passo foi a escolha do campo da pesquisa, ou seja, a escola. No segundo semestre de 2008, já havia visitado essa escola para conhecer o ambiente geral e presenciar algumas aulas das primeiras turmas, sob a orientação da professora de Filosofia. Participei de quatro aulas, registrando atividades realizadas em sala de aula, assim como a participação dos alunos e da professora. A professora de Filosofia tem formação no programa *Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar*, fundado por Matthew Lipman, e aprovou minha pesquisa, conversando com a orientadora do Ensino Fundamental sobre meu projeto, o que permitiu minha estada na escola pelo período que eu julgasse necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Na semana anterior ao início das aulas, voltei à escola e conversei com a orientadora responsável pelo Ensino Fundamental. Expliquei o Projeto de Pesquisa (antes das reformulações sugeridas pela Banca Examinadora do Processo de Qualificação) e expressei minha vontade em trabalhar com uma turma das primeiras séries. Ela, então, sugeriu uma turma de 2º ano e me levou à sala, apresentando-me para os alunos e para a professora, que se dispôs a ajudar naquilo que fosse preciso. Na semana seguinte, iniciei os trabalhos nessa turma, por meio dos instrumentos metodológicos apresentados na seção que se segue.

2.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Foram utilizados na coleta de dados instrumentos que fossem determinantes para se construir uma compreensão dos ambientes, assim como das pessoas. Esses instrumentos, entretanto, não ditam o andamento da pesquisa, mas permitem que o ambiente pesquisado represente uma experiência real a partir de considerações encontradas nas fontes teóricas, proporcionando, também, novos elementos que podem ser inseridos nesses referenciais, com o intuito de ampliar a discussão sobre o tema principal, ou seja, a educação reflexiva e participativa. Os dados não visam comprovar teorias ou hipóteses dos autores presentes no referencial teórico, mas, sim, permitir a construção de conceitos, ideias e entendimentos, partindo de elementos encontrados nas argumentações que possam gerar respostas para questões existentes nas situações presentes.

Após o período de coleta, os dados foram dispostos num mesmo conjunto. Deu-se início à classificação desses dados em categorias de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos de acordo com a pesquisa. Esse processo é o que caracteriza a análise dos dados a partir da problematização e dos objetivos da pesquisa. A análise envolve, portanto, a interpretação e atribuição de significados aos dados.

Como esta pesquisa é de caráter qualitativo, ela obedece aos seguintes critérios: redução dos dados (simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo), apresentação (organização dos dados de forma que o pesquisador tome decisões e tire conclusões a partir deles) e verificação da conclusão (identificação de padrões, explicações, causa e efeito, retomada de anotações de campo e verificação da literatura). Esses critérios foram seguidos a partir da coleta de dados na sala de aula, em suas atividades e relações interpessoais (alunos e professores), nos materiais didáticos utilizados e no referencial cedido pela escola referente ao seu discurso pedagógico, como documentos acerca dos valores e objetivos da instituição.

O principal instrumento utilizado na pesquisa foi a observação do ambiente. Ela permite um contato maior do pesquisador com o sujeito da pesquisa, já que se torna possível acompanhar as experiências dos sujeitos num determinado período de tempo, atribuindo significados a essas experiências, assim como aos que as desenvolvem.

Nesta pesquisa, a observação utilizada foi do tipo participante, já que me inseri num contexto específico que passou a ser objeto de investigações. Nessa observação, não houve uma intervenção de minha parte com o grupo, no sentido de me tornar parte dele em suas atividades, influenciando suas decisões ou ações adotadas, ou de influenciar diretamente na minha perspectiva dos fatos. Não fiz parte da turma, realizando suas atividades ou sugerindo procedimentos, apenas me propus a registrar os fatos que nela ocorriam, para constatar sua realidade como um ambiente passível de adotar uma experiência de CI. Essa relação representa um contato com o grupo, a fim de conhecer suas posturas e atividades cotidianas. Eles sabem que estão sendo observados, mas não devem sofrer influência da minha presença no andamento das aulas.

A observação me permitiu captar uma série de situações às quais não teria acesso somente pelas entrevistas, por mais completas que elas pudessem ser. Não há como captar o “elemento humano” por meio de uma resposta, como é possível pela observação. Condutas, movimentos, expressões, tudo é presenciado quando se está em contato direto com o grupo.

As observações aconteceram de três maneiras: direta, por registros feitos em um caderno os dados; por fotografias, como forma de armazenar informações sobre determinadas atividades para futura análise; e filmagens, com o mesmo objetivo anterior, mas com a diferença que registros audiovisuais proporcionam uma análise de detalhes que podem passar despercebidos no momento da observação. Ao final dessas observações, procurou-se pelos dados e informações que estivessem diretamente ligados aos objetivos da pesquisa, ou seja, alguns registros foram descartados para a análise principal mesmo fazendo parte do ambiente real no momento em que foram coletados.

As filmagens não foram realizadas com o uso de equipamentos profissionais, como em alguns casos de pesquisa qualitativa, em que uma ou mais câmeras ficam dispostas na sala para captar todos os momentos da aula. Foi utilizada apenas uma câmera digital comum para registrar algumas passagens de determinadas atividades, como momentos de leitura, “aulas especiais” e eventos da escola. De acordo com o momento ou com a atuação de um aluno, a câmera era dirigida para diferentes direções na sala. O objetivo era ter um referencial de como o grupo participava dessas atividades. O vídeo permite que ações mais complexas, difíceis de serem captadas a olho nu, sejam registradas e analisadas, direcionando

a atenção do observador para aspectos que dão maior credibilidade ao estudo. As observações com o uso desse recurso aconteceram esporadicamente durante a pesquisa na escola, não havendo, portanto, um planejamento específico para sua utilização. O único critério adotado foi não comprometer o trabalho em sala de aula.

Já o uso de fotografias teve como objetivo construir um acervo de imagens sobre o ambiente pesquisado, sendo que algumas delas foram usadas neste trabalho para ilustrar atividades desenvolvidas na sala de aula e em outros ambientes. Buscou-se mostrar os participantes não como simples indivíduos, mas como membros do grupo, que atuam para a realização do conceito de educação reflexiva e participativa. Também foram feitas fotos do material didático (livros e cadernos) de uma aluna, a partir do seu consentimento, para que pudessem representar alguns instrumentos utilizados nas aulas.

A fim de que não existisse qualquer problema com relação ao uso das imagens, foi elaborada uma carta de apresentação (Anexo I) voltada à coordenação e aos professores do Ensino Fundamental, relatando os objetivos do trabalho de pesquisa, assim como um pedido de permissão para o uso de dados obtidos no ambiente, como depoimentos e imagens. Desde o início do trabalho, foi permitida a liberdade para se registrarem os momentos da aula, mas é importante um consentimento oficial por parte da escola, garantindo, assim, tanto sua credibilidade enquanto instituição de ensino quanto o trabalho de pesquisa.

Foi elaborada uma entrevista estruturada (Anexo II), direcionada apenas para a professora regular, contendo 15 perguntas, cujo objetivo principal era conhecer sua metodologia de trabalho com os alunos, um pouco de sua história e sua relação com a instituição. Essa entrevista é chamada “por pautas”, pois suas perguntas possuem relação umas com as outras e as respostas são livres, sem que, com isso, saiam do assunto em questão. É importante destacar que, em nenhum momento, a professora se negou a responder às perguntas, ainda que eu tenha lhe dado total liberdade para se abster de responder à alguma por motivo que considerasse relevante. Ela me garantiu que respondeu a elas com total sinceridade, pois não tinha o menor intuito de prejudicar minha pesquisa, nem se sentia incomodada em falar sobre sua vida profissional. Os trechos relatados no capítulo seguinte representam as informações mais importantes dentro de cada questão. As perguntas foram feitas com antecedência, baseadas nos principais aspectos do tema da pesquisa. Além disso, informei-lhe sobre a entrevista dias antes de realizá-la, para que ela se preparasse para responder às minhas perguntas. O dia foi marcado por ela de acordo com a agenda das atividades da turma.

As perguntas foram voltadas para as impressões particulares da entrevistada com relação ao seu trabalho cotidiano propriamente dito, valorizando aspectos condizentes com aqueles apresentados no referencial teórico referente ao conceito de professor reflexivo e de educação comunitária e reflexiva. Foi perguntado, por exemplo, se ela estimula os alunos a expressarem livremente suas opiniões durante as aulas e se ela lidava bem com os demais professores do Ensino Fundamental.

Também foi elaborada uma entrevista com as mesmas características da anterior para os professores das “disciplinas especiais” (Anexo III). Assim como na primeira, os professores se dispuseram a responder a todas as questões e se sentiram agradecidos pela oportunidade de relatar suas experiências com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando-se como parte fundamental do processo de educação em sala de aula juntamente com a professora regular. As perguntas foram praticamente as mesmas da primeira entrevista, mas com uma mudança de foco: os professores deveriam relatar sua relação com a professora titular e com os alunos, já que eles não têm uma participação tão grande no cotidiano da turma. Foi perguntado também como os alunos viam o seu trabalho e se este valorizava a construção de um ambiente de comunidade. Algumas das respostas foram registradas neste trabalho como forma de referendar algumas questões apresentadas ao longo do texto, por exemplo: a relação entre os conteúdos que eles ensinam com aqueles trabalhados em sala de aula.

A terceira entrevista elaborada (Anexo IV) foi direcionada aos alunos, para se conhecer sua visão do ambiente ao seu redor. A princípio, eu havia escolhido alguns alunos para responder às perguntas, obedecendo ao critério de que a entrevista seria feita com aqueles que tivessem mais facilidade para se expressar, além de apresentarem um bom comportamento nas aulas, tanto com relação à disciplina quanto ao desenvolvimento das atividades e participação nas aulas. Mas na medida em que eu estava fazendo as entrevistas, outros alunos pediram para participar. Das entrevistas feitas, escolhi cinco delas, que possuíam respostas mais elaboradas e consistentes das crianças, lembrando que elas têm entre seis e sete anos de idade.

Em tom de conversa espontânea, os alunos iam respondendo às perguntas da forma como as entendiam. Quando tinham alguma dúvida com relação a uma questão ou termo utilizado, eu procurava explicar, sem direcionamentos, para que eles pudessem responder a ela. Caso continuassem não entendendo, “pulávamos” a pergunta. Algumas perguntas ficaram sem resposta, mas não comprometeram a análise geral que se buscava.

As perguntas foram feitas para se conhecer os alunos enquanto sujeitos, tanto como indivíduos na classe quanto como participantes da relação com os demais. Além disso, buscou-se nesse procedimento conhecer a opinião dos alunos com relação às atividades cotidianas, assim como sua posição com relação a elas. As principais respostas estão escritas no terceiro capítulo deste trabalho, na seção destinada a determinar a representatividade dos alunos no contexto da sala de aula enquanto CI.

Em todos os três casos, as entrevistas foram formadas por perguntas abertas, porque o que se procurou nelas foi o conhecimento das opiniões pessoais dos entrevistados. Em todas elas, eu ficava atento ao que o entrevistado falava, buscando prestar atenção aos detalhes de cada fala, como a forma como um conceito era definido pela pessoa (ex.: “Comunidade de Investigação é...” ou “Um aluno deve ser...”). Enquanto o entrevistado ia falando, eu procurava anotar esses detalhes num caderno, para complementar as falas num momento posterior, com aspectos não explicitados nas próprias respostas.

Em alguns casos, determinadas respostas me pareciam inconclusivas, por exemplo, quando os entrevistados, sobretudo alguns alunos, respondiam de forma direta (ex.: “sim”, “Eu gosto da aula”), eu os questionava com “porquê”, “prossiga” ou “explique melhor isso”, para obter uma resposta mais completa sobre a questão, fazendo com que o entrevistado pudesse pensar melhor sobre o tema que estava sendo tratado. Esse tipo de intervenção do pesquisador faz com que o entrevistado se sinta mais à vontade para expressar um conceito mais elaborado. O objetivo desse procedimento é fazer o entrevistado continuar detalhando sobre o tema da questão ao invés de querer mudar de tópico. Assim, a entrevista, além de ser um instrumento para se conhecer uma pessoa num determinado contexto, também pode ser uma forma de estímulo à participação espontânea de expressão livre de um argumento construído por cada sujeito.

Outro aspecto presente nas entrevistas foi a ausência de questões tendenciosas, ou seja, aquelas que visam uma resposta predefinida. Em todas elas, os entrevistados tinham total autonomia para falar sobre o tema da forma que quisessem. Por isso, é possível notar diferenças marcantes em cada entrevista. Por exemplo, em duas entrevistas feitas com professores, encontram-se respostas bastante diferentes. Perguntada se conhecia a noção de Comunidade de Investigação, uma professora, que em sua formação universitária teve acesso aos argumentos de Dewey e Lipman, por exemplo, deu uma resposta ampla e positiva sobre esse conceito, procurando inserir elementos dessas argumentações em seu trabalho, ao passo que um professor que teve outra formação acadêmica admitiu não conhecer essa expressão.

Complementando esses depoimentos, as conversas durante intervalos (lanche, recreio e saída da aula) proporcionaram mais algumas informações sobre os sujeitos. Às vezes, um aluno chegava para falar sobre a aula que teve ou algum assunto particular, assim como os professores comentavam sobre o andamento das atividades, minha pesquisa ou propostas de trabalhos com os alunos. Após uma aula de Musicalização, por exemplo, enquanto os alunos voltavam para a sala de aula, o professor conversou comigo sobre o que poderia fazer para que os alunos se comportassem melhor durante as seções. Por eu estar observando as aulas, ele perguntou minha opinião sobre o assunto, além de alguma sugestão de conduta. Eu sugeri, sem intervir na autoridade do professor, uma diminuição na “liberdade dos alunos”, ou seja, ele deveria “cortar” certas regalias que as crianças normalmente pensam que podem ter, como andar pela sala a todo momento, ir ao banheiro a toda hora e falar sem pedir permissão. Ao final do período de coleta dos dados, eles foram organizados obedecendo a alguns critérios, que serão apresentados mais detalhadamente no próximo item deste capítulo.

2.3 Organização dos Dados

Os dados recolhidos durante o período de estada na escola foram agrupados ao final deste para seguida análise. Essa organização se deu colocando-se as informações dentro de grupos. Tanto a organização como a exposição desses elementos estão dispostas ao longo deste trabalho, obedecendo a uma ordem que serve como indicador dos momentos dedicados à coleta e análise de informações, numa ordem cronológica, como também representam os passos dados no processo de execução do trabalho de pesquisa qualitativa, em que se parte de uma problematização até se chegar à solução da questão.

Seguindo essa ordem, o primeiro conjunto de informações organizadas e analisadas resulta na descrição do referencial teórico, assim como nos procedimentos utilizados ao longo de sua realização. Em seguida, há o agrupamento dos dados referentes à descrição da escola e da sala de aula pesquisadas com o intuito de situar o contexto pedagógico existente nesse ambiente. Esses dados também objetivam a interpretação da turma e dos professores, traçando um perfil desses participantes diante das ações. Ainda dentro do ambiente escolar, fez-se a descrição e análise do material didático e do referencial discursivo pedagógico da instituição, considerando-os como aspectos diretamente ligados ao contexto da escola e da sala de aula.

Finalmente, o último nível de análise de dados reunidos se deu pela descrição do ambiente de sala de aula em suas atividades e comportamentos desenvolvidos por meio da transcrição das informações escritas e observadas. Após esses eventos, têm-se as informações necessárias para a elaboração do texto dissertativo, que está sendo apresentado, ou seja, a síntese de todo o processo da pesquisa.

Os eventos relatados estão de acordo com os objetivos propostos, ou seja, procuram mostrar a sala de aula, assim como professor e alunos enquanto um grupo que trabalha de forma ordenada, conjunta e, principalmente, reflexiva, possibilitando a experiência de CI. Mostrar o ambiente sob essa perspectiva significa dar a ele uma interpretação significativa.

Alguns eventos que exigiram uma descrição mais detalhada estão representados por quadros, que mostram fragmentos das atividades, assim como o momento em que ocorreram e a participação dos envolvidos. Uma atividade representada por um quadro possibilita ao leitor uma compreensão mais precisa do fato relatado, assim como exige do pesquisador uma observação detalhada e profunda desse fato. Conforme diz Macedo (2005), esse tipo de recurso representa “um instrumento construído retrospectivamente, o que exige análise do mesmo dado repetidas vezes” (p. 54). Esses quadros devem relatar o tipo de atividade, o momento em que ela se desenvolve e as ações dos participantes.

Já a transcrição das imagens se deu pela sua “releitura”, usando-se um programa de vídeo de computador. Os principais momentos que caracterizam as atividades observadas foram transcritos no caderno de registros. Em seguida, as informações irrelevantes ao trabalho, constatadas após a leitura desses registros, foram descartadas. Esse tipo de observação permitiu que dúvidas fossem solucionadas, pelo retorno ao ponto em que elas ocorreram. Além disso, permitiu a verificação do tempo em que a aula ou atividade ocorreu de fato, retirando-se o tempo perdido com interrupções por indisciplina.

Finalmente, a redação do texto dissertativo apresenta os resultados obtidos pela análise dos dados, procurando alcançar o objetivo central desta pesquisa, que é mostrar uma sala de aula enquanto CI a partir da relação entre suas experiências pedagógicas e posturas desenvolvidas em função de uma educação reflexiva que privilegia a construção de conhecimentos partindo da expressão autônoma dos alunos nos processos desenvolvidos na classe. Aliado a essa experiência, há o discurso pedagógico da escola, possibilitando a criação deste ambiente por meio de expressões como os valores e procedimentos vinculados à instituição. Já os aspectos encontrados no referencial teórico também são importantes para a constatação da experiência de CI em sala de aula, pois eles apresentam determinados

elementos que podem ser notados na vivência relatada, assim como determinados padrões necessários, como a autonomia do aluno e a busca por solução de problemas. Outros aspectos dos referenciais teóricos podem ser postos em discussão a partir da experiência relatada, já que o contexto em que cada vivência ocorre tem papel determinante para o sucesso ou fracasso da CI. Dessa forma, os referenciais teóricos não determinam o andamento da vivência de CI em sala de aula, tampouco influenciam uma preferência por determinado tipo de experiência, como a que está relatada neste texto. Porém, auxiliam na discussão do tema, oferecendo argumentos e questionamentos interessantes a um objeto de estudos que tem ganhado espaço cada vez maior nos dias de hoje, exemplo da educação comunitária e reflexiva em salas de aula.

CAPÍTULO III

O DISCURSO PEDAGÓGICO SALESIANO E SEUS VALORES

No primeiro capítulo, foi elaborado um referencial teórico formado por considerações valiosas sobre a educação reflexiva e participativa, no qual o que se deve ter como elemento fundamental é a conversão de ambientes pedagógicos, como salas de aula, em CI a partir de argumentações feitas por importantes nomes do pensamento filosófico e educacional. Porém, ao fim do capítulo, foi dito que, para se classificar um ambiente como CI, era preciso que esse ambiente estivesse ligado a um discurso pedagógico que também valorizasse esse tipo de educação. Dessa forma, este capítulo mostrará essa relação a partir da exposição do discurso da escola pesquisada. Conforme já foi apresentado neste texto, a escola é salesiana; logo, seu discurso envolve questões surgidas a partir dos preceitos e valores dessa ordem religiosa, adaptados a um contexto pedagógico.

3.1 O Campo da Pesquisa: uma escola salesiana

A escola pesquisada localiza-se na cidade de São João del-Rei, estado de Minas Gerais, e faz parte da Rede Salesiana de Escolas (RSE), conjunto de instituições de ensino dentro do universo da Congregação Salesiana: Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) e Instituto São Francisco de Sales – Salesianos de Dom Bosco (SDB), presentes nos cinco continentes. Com mais de 50 anos de tradição, a escola dedica-se, principalmente, ao ideal do SP criado por Dom Bosco e desenvolvido por seus seguidores. Trata-se de uma educação que privilegia a moral cristã associada à construção de conhecimentos. De acordo com dados consultados à época do trabalho de campo, a escola atende a 680 alunos, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde). À noite, a escola desenvolve um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual recebe mais 67 alunos, contabilizando 747 pessoas atendidas pela instituição.

Em seus primeiros anos de funcionamento, dedicava-se apenas ao público feminino, por ser ministrada pelas irmãs salesianas. No início dos anos 1960, iniciou seus trabalhos na formação de professores e na educação ginásial. Adquirindo reconhecimento do Ministério da Educação (MEC), nos anos 1970, expandiu-se, passando a ministrar cursos de

Arquitetura e de Auxiliar de Administração. A partir de 1996, passou a receber alunos da 1ª a 4ª séries, completando o Ensino Fundamental. No ano seguinte, iniciou-se na Educação Infantil, com salas equipadas e professores especializados. Atualmente, mantém o atendimento aos alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Sua ampla estrutura física conta com uma capela, onde são realizadas cerimônias e celebrações, sobretudo em datas mais relevantes do calendário religioso salesiano/cristão. Há um laboratório de ciências químicas, físicas e biológicas, onde os alunos desenvolvem experiências e atividades. Aprender pela prática é um dos aspectos de maior importância dentro de um ambiente de educação comunitária e investigativa. Ainda dentro dessa área experiencial, há um laboratório de informática, onde os alunos aprendem a utilizar os computadores e os recursos da informática por meio de atividades que envolvem comandos e processos para melhor utilização desses recursos. Esse laboratório torna-se um complemento da biblioteca, ampliando o acervo de obras e fontes de pesquisa para todas as séries.

A biblioteca da escola dispõe de obras de circulação (livros, apostilas e atas, entre outros), obras de referência (dicionários, enciclopédias e guias, entre outros) e periódicos (como jornais e revistas). O material está disponível para toda a comunidade da escola e também para a comunidade em geral.

Além das 21 salas de aula, há uma sala de multimídia e um salão audiovisual, onde os alunos participam de atividades, como palestras educativas ou atividades que envolvam filmes ou o uso de recursos de informática, como apresentações de *slides*. Há uma sala para aulas de Musicalização, com instrumentos musicais utilizados para exercícios de percepção, no caso dos alunos mais jovens, e para ensaios dos grupos da escola, para alunos mais experientes, que inclusive fazem parte de um coral que se apresenta em cerimônias.

A escola possui três quadras poliesportivas, um ginásio coberto onde acontecem aulas de Educação Física e eventos de grande porte da comunidade escolar (como festa junina e eventos esportivos e culturais), um anfiteatro utilizado para momentos de acolhida, um parquinho (*playground*), um salão de festas onde acontecem comemorações de aniversário dos alunos, uma cantina e um pátio, tudo cercado por uma ampla área verde.

A conservação do ambiente é um dos pontos mais valorizados pela comunidade escolar, sendo de total responsabilidade dos educadores, pais e alunos a manutenção de todos os recursos e da infraestrutura. A direção exige comportamento por parte dos usuários da escola, pois considera que manter o ambiente é parte do processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores. A infraestrutura da escola permite que atividades sejam desenvolvidas além da sala de aula, como em exemplos presenciados durante o período de coleta de dados:

utilizar o espaço físico e a ampla área verde da escola para entender melhor o conceito de meio ambiente e a necessidade de cuidar dele, como apresentado em texto do livro didático, lido numa aula de Geografia; ou então, assistir a um filme como base para uma série de atividades nas aulas de Informática, envolvendo a história assistida paralelamente ao aprendizado do uso de recursos presentes no computador. Em entrevista, o professor de Musicalização, ao ser perguntado sobre o valor do seu ambiente de trabalho, comentou:

Os alunos se relacionam bem com o ambiente porque desenvolvem através dele amizades e identidades pessoais. Na sala de Música, os alunos representam um pequeno espelho, um microcosmo do macro que é a sociedade em geral. Eles fazem isso através das atividades musicais, que, mais do que formar bons ouvintes, têm por objetivo desenvolver nos alunos habilidades como convivência, autoestima, apreciação e criação. Um ambiente lúdico como esse permite que essas habilidades, assim como outras, sejam apreendidas com maior facilidade, já que possibilitam ao aluno uma experiência prazerosa (Entrevista em 24/03/2009).

Outro exemplo foi dado pela professora de Informática, mostrando que há uma relação muito próxima entre a sala de aula, enquanto estrutura física, e a sala de Informática, por meio do trabalho conjunto entre as professoras das duas áreas, permitindo que o ensino aos alunos seja mais completo e interessante. Segundo ela, a professora regular informa as necessidades da turma e os temas que trabalhará, fazendo com que a equipe de Informática desenvolva programas e atividades de acordo com esses aspectos. Esse material é trabalhado na sala de Informática pelos alunos com a supervisão da professora dessa disciplina, conforme ela mesmo relata no seguinte trecho de sua entrevista:

Um laboratório de Informática que não tem o envolvimento do corpo docente e discente de uma escola está fadado a se tornar um 'elefante branco', uma linda sala no final de um dos corredores do prédio da escola. E é com muito orgulho que fazemos parte de uma equipe que não deixa isso acontecer (Entrevista em 24/03/2009).

Professores que trazem esse espírito de cooperação e desejo de ajudar na formação dos alunos fazem parte das equipes pedagógicas da escola, atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (dividido em I e II) e no Ensino Médio. Essas equipes são formadas por uma coordenadora pedagógica, uma representante da Congregação Salesiana, responsável pelo apoio pedagógico, e uma coordenadora de pastoral, presentes todo o tempo para orientar e supervisionar o trabalho dos professores; pelos educadores regulares, responsáveis pelas turmas e disciplinas de sala de aula; e pelos educadores responsáveis pelas disciplinas “especiais”. Estes são responsáveis pelos alunos e pela concretização do discurso pedagógico da escola, planejando, executando e avaliando suas práticas diárias. O discurso é construído a partir das ideias e valores salesianos.

3.2 O Discurso Salesiano e seus Valores Inseridos no Processo Educativo

Um ambiente em que existam relações humanas precisa ser guiado por determinado discurso, no qual devem estar contidas recomendações a serem seguidas, pontos que se deve evitar, assim como valores que se pretende desenvolver. Nas instituições de ensino, o discurso se volta para a formação do ser humano por meio da educação. O discurso da educação está voltado para a formação de pessoas, a fim de que elas desempenhem um papel na sociedade em que vivem. O fator que diferencia um discurso de outro é o conjunto de valores que ele apresenta, variando de acordo com cada realidade. Os valores determinam as ações dos envolvidos dentro de um processo educativo, formando seus perfis e comportamentos, levando-os a alcançarem seus objetivos.

Um exemplo disso é a educação tradicional, que tem um discurso voltado para a aquisição de conhecimentos mediante a presença de um professor que os transmite a um grupo de alunos, que o ouvem sem a possibilidade de discuti-los. Um de seus valores é a obediência plena, a fim de que o aluno desenvolva seu potencial de *homo sapiens*, ou seja, de homem que conhece.

A escola pesquisada segue o discurso salesiano de promover uma educação dos jovens, destacando sua formação profissional e cognitiva, sem se esquecer de sua formação social e moral. Para isso, adota os princípios do SP. O discurso salesiano da educação baseia-se na ação e na reflexão a partir de seus princípios e valores, que são adaptados à realidade de cada uma de suas instituições.

Pelas suas bases religiosas, essa escola se caracteriza como confessional. Assim como numa escola técnica, ou numa escola pública, na escola confessional há a presença de um discurso próprio, composto por valores e aspectos condizentes com uma base referente a princípios históricos da realidade formadora da instituição. Entretanto, essa escola não se apresenta como um ambiente de doutrinação religiosa, ainda que existam escolas confessionais de caráter preparatório, como seminários para sacerdotes ou internatos para religiosas, que dirigem seus discursos e suas atividades exclusivamente para a efetivação da vocação religiosa. A própria escola pesquisada, em seus primeiros anos de existência, era voltada apenas para a educação de moças, objetivando a formação de seguidoras da ordem salesiana.

Atualmente, muitas escolas confessionais como esta buscam conduzir suas atividades para uma educação baseada na associação entre conteúdos acadêmicos e preceitos religiosos, traduzindo-os como referenciais para se alcançarem um entendimento e uma formação do ser humano. O conceito adotado é o de religiosidade, e não o de religião,

desenvolvido na escola para dar a ideia de que cada pessoa deve ser vista como um “ser transcendente e não apenas biológico e social”, sendo que os preceitos religiosos sugeridos “têm um importante papel na realização integral do indivíduo e em seu desenvolvimento cultural e social” (INCONTRI e BIGHETO, 2004, p. 6). A religiosidade é um elemento presente no ser humano e considerada pela escola não como conjunto de dogmas, mas como parte da cultura em que o aluno se encontra, com valores que podem orientá-lo no curso de sua vida. Escrevem Incontri e Bigheto (2004) acerca disso:

O ser humano tem uma dimensão religiosa que precisa ser educada e cultivada, mas pode ser um cultivo livre, sem o domínio deste ou daquele credo. A educação religiosa assim poderia se colocar numa perspectiva inter-religiosa, que considere a espiritualidade uma instância válida de realização humana, porém, respeitando escolhas individuais, familiares e sociais em relação à forma com que essa religiosidade se manifesta (p. 6).

O discurso salesiano baseia-se no SP de Dom Bosco, adaptado à experiência educativa presente nas escolas da RSE, assim como nas necessidades da época e do contexto em que cada uma delas se encontra, a partir dos seguintes princípios:

- Humanismo otimista: cada pessoa é dotada de racionalidade e potencial inesgotável de desenvolvimento.
- Religiosidade integradora e unificadora: pela religiosidade constrói-se a relação entre o sujeito e o mundo.
- Promoção integral: busca o desenvolvimento do sujeito pelo contato com a natureza, com o conhecimento e com as outras pessoas.
- Educação com viés social: o aprender na escola deve gerar possibilidades de atuação do aluno na sociedade.
- Amor educativo: todos são considerados irmãos que contribuem para o processo de educação, sem recriminações de qualquer espécie.

Esses princípios são implantados num ambiente de amor e educação, para que possam ser despertados e vividos os seguintes valores:

- Racionais: participação, responsabilidade, criticidade e diálogo.
- Ético-religiosos: desenvolver uma religiosidade, considerando os preceitos religiosos como fonte de princípios aplicáveis à vida cotidiana.
- Afetivos: bondade, acolhida, alegria e fraternidade, representando o conceito de *Amorevolezza* (família).
- Assistenciais e Presenciais: atribuídos aos professores, envolvem a atenção, o cuidado e a responsabilidade em seguir os preceitos

pedagógicos salesianos.

- Disciplinares: confiança, respeito e ordem, como de se combaterem resistências, conflitos e desvios, comuns a qualquer sala de aula.
- Educativos: integridade (física, social e mental), sabedoria e santidade.

A partir desses princípios e valores, o discurso salesiano na educação procura em suas escolas entender e trabalhar as necessidades de sua realidade, considerando as mudanças como possibilidades de se aplicarem esses valores e princípios dentro de uma comunidade. O discurso se aplica nas escolas por intermédio de seus participantes. Trata-se de ver a todos com olhos solidários, evidenciando em cada um os valores necessários a essa concepção de mundo. A cada nova geração, essa máxima deve ser transmitida e vivida pelos jovens, de modo que a geração futura seja consequência da anterior. Para isso, são estimuladas relações sociais e afetivas, mostrando que a vida comunitária é um atributo necessário à existência humana. Dentro da comunidade, aqueles que mais precisam de ajuda recebem apoio de seus companheiros, que, por sua vez, aprendem com os outros a partir de suas experiências pessoais compartilhadas. Esse cenário de troca compartilhada de experiências pode ser vislumbrado tanto em um contexto de ordem social como num ambiente educativo, ou como numa sala de aula composta de crianças realizando uma atividade.

A comunidade educacional, chamada assim em decorrência de sua ligação com o aspecto pedagógico do discurso salesiano, é composta pelos alunos, educadores, familiares e demais membros da sociedade em geral guiados pelo discurso salesiano. A escola é, portanto, o centro propulsor da experiência de aprender, experimentar oportunidades e confrontá-las. É um centro para a cidadania, pautado na responsabilidade dos sujeitos para com os demais, na reciprocidade, no combate à discriminação e na valorização de culturas.

A escola deve ser, ao mesmo tempo, espaço educativo para: a convivência (permitir ao aluno identificar-se com os demais participantes do grupo), a crença (promover a dignidade por meio de valores éticos cristãos), aprender a aprender (preparar a pessoa para discernir e enfrentar mudanças da sociedade), para aprender a ser (construção da identidade pessoal e coletiva) e aprender a fazer (oferecer condições para a aquisição de habilidades e competências práticas).

A partir desses princípios, as escolas salesianas transformam esse discurso num conjunto de ações sistemáticas, articuladas entre si por conteúdos e maneiras de ministrá-los. A principal característica do ensino na escola e que configura o fator pedagógico fundamental do discurso salesiano é que cada conceito ensinado deve estar relacionado com o aluno e os múltiplos significados que ele lhe atribui como forma de se chegar a uma resposta. Discutindo

o conceito com os colegas, realizando tarefas em grupo ou simplesmente expondo um ponto de vista pessoal numa atividade individual, o aluno mantém contato com o conceito e sua gama de possibilidades, o que lhe garante uma apreciação maior antes de considerá-lo como solução para um problema. A pluralidade de mecanismos de ensino deve ser considerada, para que não aconteça uma possível imposição de ensino de conteúdos.

3.2.1 O Discurso Pedagógico Aplicado na Escola pelo Projeto Pedagógico da Rede Salesiana de Escolas

O Projeto Pedagógico da Rede Salesiana de Escolas (PPRSE) é o referencial de trabalho aplicado em todas as escolas da rede, adaptado ao contexto particular de cada instituição. Ele mostra como a educação salesiana deve se dar, destacando a importância do espaço físico da escola e de seus componentes nesse processo, além dos valores que se pretendem obter por parte de educandos e educadores. Representa a proposta de ensino salesiana para a formação humana a partir do ensino-aprendizagem, unindo a construção do conhecimento, a realização da identidade humana e os ensinamentos cristãos. Trata-se de uma forma sistematizada de abordar a reflexão e as práticas educativas acumuladas durante os últimos 150 anos de participação salesiana no processo de ensino-aprendizagem de modo que todas as comunidades salesianas possam usufruir desses conhecimentos e suas respectivas metodologias de trabalho.

A finalidade do projeto é construir uma realidade que envolva conteúdos e processos que contribuam para a “formação crítica, ética, social e política dos educandos”, permitindo-lhes “o exercício constantemente renovado da cidadania participativa, construtiva e solidária” (PPRSE, 2009, p. 2). Esse conjunto de ideias permite ao aluno descobrir o prazer de construir a sua própria identidade a partir de posturas livres e responsáveis. Além disso, ele é lançado na experiência de convivência social, aprendendo a se preocupar e a se comprometer com os outros. O mais importante nisso tudo é o objetivo pedagógico da proposta: conferir às tarefas o caráter de estímulo para o crescimento intelectual e social dos alunos.

Lendo o projeto pedagógico salesiano, o primeiro aspecto que se constata é o seu próprio subtítulo, que o confere como “um projeto em construção”. Isso, pela preocupação, por parte da equipe pedagógica da Rede em adaptar constantemente suas propostas de acordo com cada polo em que são implantadas, tendo como principal fator o desenvolvimento de saberes e valores éticos e religiosos, resultando na concepção de pessoa como ser social (por

meio de relações) e ser pensante (transforma ideias em conhecimentos e ações).

Este projeto visa concretamente, portanto, a subsidiar a ação educativa da educação infantil, ensino fundamental e médio, partindo da realidade educacional das escolas salesianas, seguindo as orientações da LDB e dos PCNs e em sintonia com a pedagogia salesiana. O projeto e os recursos pedagógicos produzidos e utilizados pela RSE são considerados veículos e não fins. Contudo, devido à sua importância no processo educativo, são seriamente assumidos dentro de uma perspectiva de contínua construção (PPRSE, 2009, p. 1).

De acordo com o projeto, a escola deve ser um espaço para comunicação de ideias e ideais, reflexão e ação, respeitando-se todas as diferenças entre os participantes. Esse ideal se apresenta em cada escola por meio de sua organização, metodologia de trabalho, além dos referenciais teóricos e recursos didáticos que utiliza, fornecendo um determinado significado para cada uma.

Na escola pesquisada, o discurso pedagógico busca ser um referencial para a formação de um jovem que pensa e age autonomamente e de forma crítica, que possa responder a qualquer questão (teórica ou prática) com a responsabilidade de tomar decisões e fazer escolhas que afetam tanto a si mesmo como aos demais membros da sociedade. Assim, pretende criar adultos que possam transformar conhecimentos em soluções para os problemas concretos da vida real, como comprova o seguinte depoimento recolhido no periódico publicado pela escola:

Formar, trilhando caminhos recheados de valores. Cultivar, estimular e garantir o desenvolvimento dos princípios éticos, saber respeitar o ser humano e o meio ambiente sem se descuidar do conhecimento acadêmico e das competências para conduzir a educação ao sucesso (NOVO OLHAR, 2009, p. 3).

O projeto pedagógico salesiano intensifica suas ações na tese de que um bom aluno só se tornará um cidadão responsável e ativo na sociedade se receber da escola uma formação completa, que lhe dê, ao mesmo tempo, uma bagagem cognitiva e moral capaz de se converter em hábitos de vida. Pretende valorizar o aluno não como simples estudante que se senta na carteira para ouvir o professor, mas como ser humano responsável por dar ao mundo seu futuro. Uma aluna diz que a vantagem da escola é que “ela não se preocupa apenas com os estudos, mas prepara os estudantes para a vida” (NOVO OLHAR, 2009, p. 3).

Formado pelos princípios e valores do discurso salesiano, o PPRSE se aplica na escola pesquisada por uma incorporação desses valores dentro de um cenário de construção de novos valores, sobretudo em sala de aula. A educação implica o desenvolvimento de ações que envolvam os seguintes aspectos:

- *Intelectualidade e cognição*: integrar as aprendizagens e confrontá-las com a vida.

Todos os conteúdos que a escola oferece devem ser considerados pelo aluno como contribuições para a sua vida. Cabe aos educadores adequar esses conteúdos a questões que envolvam a realidade e as necessidades dos alunos. E aos alunos cabe a responsabilidade de considerá-los ao longo de sua vida como instrumentos para o melhor andamento do seu cotidiano. O conhecimento passa a ser aprendido não como acúmulo de conteúdos, mas como acréscimo de experiências.

Aos conteúdos aprendidos somam-se ainda as habilidades físicas e motoras dos próprios alunos. São elas que possibilitam que se criem hábitos saudáveis, que serão levados pela vida. A pedagogia salesiana acredita na formação de um sujeito completo, valorizando uma mente sã, assim como um corpo são. Isso remete novamente ao SP, que procurava desenvolver nos jovens a força do espírito, aberto a Deus, da inteligência, para aprender e construir soluções, e do corpo, para enfrentar as situações cotidianas.

- *Autonomia pessoal*: estímulo ao comprometimento com si mesmo e com as questões referentes ao meio em que se vive.

Primeiramente, o aluno deve manter a autoestima elevada, considerando-se capaz de realizar atividades que estejam ligadas à sua vida ou ao seu meio, mantendo sempre uma postura crítica com relação a elas. Também cabe ao aluno responsabilidade para enfrentar as situações com critérios próprios, assim como criatividade para resolverem problemas. Mesmo mantendo uma postura como essa, o aluno não deve abrir mão da possibilidade de modificá-la de acordo com as necessidades que enfrentar. Essa forma autônoma de atuação é estimulada principalmente quando o professor permite que o aluno se manifeste durante a aula sem limitá-lo de qualquer forma.

- *Relações interpessoais*: adoção de atitudes que levem à participação em grupos, tendo principalmente o desenvolvimento do respeito mútuo.

Com relação a uma comunidade em sala de aula, as relações interpessoais se fazem presentes por meio do respeito pelas diferentes opiniões que são dadas, mesmo que elas não sejam compactuadas por um ou mais membros do grupo. Esse aspecto também envolve a inserção social, sendo que cada aluno, por vir de uma realidade específica, deve valorizá-la como sua história de vida, expondo-a por meio de suas opiniões e considerando os outros como sujeitos como eles, que podem contribuir na construção e manutenção de uma comunidade em sala de aula.

- *Transcendência*: buscar por respostas pessoais para questões sobre o ser humano, sociedade, sentido da vida, da história e do mundo, associando essas questões à religião como possibilidade de realização pessoal.

É importante que o aluno encontre sentido no que está fazendo, seja na sala de aula, ou em outros momentos e ambientes da escola. Suas ações devem ser entendidas como momentos de construção de sua história de vida no mundo. A isso se complementa o interesse que deve ser despertado no aluno com relação aos seus semelhantes de modo a confiar nos demais, considerando-os fontes de atuação no meio, assim como ele também é. E o mais importante é que o aluno entenda que determinadas questões, sobretudo aquelas voltadas aos princípios religiosos e que não podem ser explicadas de forma científica, devem ser consideradas como princípios de valor para a vida.

Outro componente pedagógico da proposta salesiana é a construção do plano curricular adotado nas escolas. Trata-se também de um instrumento contextualizado que ajuda a moldar um projeto educativo composto por pressupostos da realidade. O que está contido no currículo da escola está relacionado com o contexto da mesma, com plenas possibilidades de modificações tanto do próprio currículo como da realidade escolar. É preciso que o currículo siga essa recomendação, para que não seja considerado como um currículo tradicional, conforme a seguinte ressalva contida no PPRSE (2009):

Caso contrário, a mudança curricular se restringe a acrescentar ou eliminar conteúdos ou disciplinas, modificar os textos, sem alcançar melhoras na atitude ante o conhecimento, sem a conscientização dos alunos como um processo de construção de significados ou realizar novas atividades para que os alunos possam aprender de outra forma ou, ainda, sem conectar as experiências prévias dos alunos com o conhecimento elaborado (p. 7).

O plano curricular da RSE prevê, além da correlação com os contextos e a construção de valores e conhecimentos, a participação conjunta dos professores, trabalhando nas escolas de uma forma única. Cada profissional deve colaborar com ideias e sugestões compatíveis ao ideal geral para alcançar os valores e objetivos da forma mais produtiva e positiva possível. O seguinte trecho do PPRSE (2009) demonstra que o currículo deve ser elaborado com a participação dos professores:

Os professores devem atuar a partir de um projeto de escola coerente e coletivamente elaborado, para evitar-se que os estilos individuais dos professores acabem por determinar o funcionamento das escolas, especialmente quando experiências de trabalho integrado e cooperativo inexistem na realidade que se deseja modificar (p. 7).

Na escola pesquisada, as equipes formadas por docentes e membros da Congregação Salesiana participam ativamente do cotidiano das turmas, como a que foi

analisada nesta pesquisa. Interessante destacar que os profissionais dessas equipes participam periodicamente de congressos e seminários promovidos pela RSE, em que são debatidos temas relevantes ao seu trabalho, como “novos significados para a avaliação no sistema educativo de Dom Bosco” ou “comunhão organizacional”. Os professores também participam de cursos de atualização ministrados pela rede.

A relação entre os professores e as disciplinas tem nos alunos a sua principal motivação. É importante que haja uma interação no trabalho de ensinar, para que se obtenha um aprender compatível com o ideal de investigação e solução de problemas, partindo da atuação comunitária. Os professores das “disciplinas especiais”, aquelas que são ministradas uma vez por semana, comentam a relação entre seu trabalho e o cotidiano regular da sala de aula pesquisada, como mostram estes trechos das entrevistas feitas com eles. A professora de Filosofia diz:

É possível se detectarem numa discussão ou mesmo numa conversa informal com os alunos ou com a professora regente da turma problemas ou assuntos que poderiam ajudar no aperfeiçoamento de habilidades e competências que se encontram deficientes ou que se desejam desenvolver. A partir disso, conteúdos, atividades e discussões vão ser sempre adaptados para sanar essa deficiência ou reforçar a habilidade sugerida (Entrevista em 24/03/2009).

Já a professora de Informática comenta a relação entre as disciplinas, salientando a importância da ação conjunta com a professora regente:

*É importante salientar que as atividades desenvolvidas no laboratório de informática visam sempre atender às necessidades dos alunos em uma visão conjunta com o professor regente da turma. As atividades propostas na sala de informática visam desenvolver as habilidades computacionais, mas também estão voltadas para as habilidades e competências necessárias à construção do conhecimento pelo aluno em todas as disciplinas. Ao prepararmos as aulas de informática, o professor é peça fundamental em seu planejamento. Se vamos trabalhar o aplicativo editor de textos, por exemplo, a digitação, formatação, inserção de tabelas, **wordarts**, símbolos, imagens, **cliparts** e demais atividades computacionais são sempre preparadas a partir de conteúdos aplicados em sala de aula que auxiliarão o trabalho do professor e atenderão às necessidades cognitivas dos alunos, no caso, um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita. O professor participa ativamente da construção do planejamento das aulas de informática (Entrevista em 24/03/2009).*

Tem-se, então, o PPRSE como representação do discurso pedagógico salesiano aplicado na escola. Outra importante fonte de aplicação do discurso no ambiente é o material didático utilizado, mostrando como a prática desenvolvida nas salas de aula busca se inspirar nos valores salesianos e pretende inserir esses valores em situações da vida dos alunos.

3.2.2 O Discurso Pedagógico Salesiano por meio do Material Didático

O material didático é inspirado na experiência e no PPRSE e apresenta-se como uma importante estratégia na construção da educação. Foi elaborado por meio de “um longo processo de estudos, reflexões e discussões coletivas” (AUTORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA RSE, 2005, p. 4).

Como um dos instrumentos de desenvolvimento do discurso pedagógico salesiano, o material didático propõe atividades que estimulam a reflexão e o aprendizado sempre relacionados à realidade dos alunos e procurando entender suas necessidades mais comuns. Elementos comuns nessas atividades são: a pesquisa, a busca por um sentido prático e o aprendizado como construção. O material (livros do professor e dos alunos) orienta o trabalho em sala de aula porque nele estão descritas as concepções de escola, de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de trabalho coletivo, além de um recorte curricular para cada série.

O trabalho de sala de aula entre professores e alunos, guiado pelo material didático, enfatiza o ideal de comunidade, na figura do professor que guia suas ações a partir das atividades sugeridas e estimula seus alunos a realizá-las, adequando-as à realidade dos participantes e à necessidade de transmitir os conteúdos curriculares. Essa comunidade ganha ares de investigativa com esse tipo de trabalho, como é descrito no trecho a seguir:

A apropriação do conhecimento é, portanto, entendida como um processo constante de transformação e atribuição de significados e relação entre eles, no qual cada nova interação com objetos do conhecimento, a cada possibilidade de diferentes interpretações um novo ângulo se abre, um significado se altera, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensões são criadas (ACPRSE, 2005, p. 6).

O livro enfatiza a figura do aluno. Nele, estão contidas as concepções de cada disciplina e do currículo, o trabalho proposto para cada série com a explicação das suas intenções, objetivos, organização e recursos para a realização de atividades, ampliação do aprendizado e orientações para a avaliação do trabalho. Todos esses aspectos envolvem a atuação dos alunos em sala de aula, numa concepção de escola vista e entendida como ambiente para a formação de novas gerações, que usam as informações para alcançar o conhecimento. Assim, cabe à escola romper com a tradição e atuar na apropriação de conhecimentos mediante atribuição de significados e relações entre os mesmos.

Partindo dessa concepção de escola, o material didático da RSE foi elaborado como instrumento fundamental para essa aprendizagem. Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o material se divide em áreas de atuação, classificando as disciplinas e os conteúdos que normalmente são ensinados em qualquer escola de acordo com as noções,

conceitos, habilidades e possibilidades de se solucionarem problemas. São elas:

- Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa.
- Ciências Naturais e Matemáticas: Matemática e Ciências (para o Ensino Fundamental); Matemática, Física, Química e Biologia (para o Ensino Médio).
- Ciências Humanas: Ensino Religioso, Geografia, História e Filosofia.

Essas áreas fortalecem o trabalho coletivo do plano curricular, pois estão direcionadas à solução de problemas concretos pelo grupo, assim como a comunicação entre as pessoas que o compõem, como é explicado no seguinte trecho:

A organização em áreas tem por objetivo reunir os conhecimentos que compartilham os mesmos objetos de estudo e facilita a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar inovadora e crítica. Para se conduzir o ensino de forma compatível como uma formação ampla, além da consciência de que, em cada aula de cada disciplina, se desenvolvam valores, linguagens, se realizam investigações e se apresentam contextos significativos, cabe também a cada área auxiliar o aluno a estabelecer as sínteses necessárias, a partir dos diferentes discursos e práticas de cada uma das disciplinas (ACPRSE, 2005, p. 8).

Essas áreas e ciências representam os principais objetos de estudo das escolas salesianas e têm em comum o desenvolvimento de habilidades escolares, que passam a ser metas a serem seguidas pelo discurso pedagógico e pelo material, assim como pelos participantes da escola. No caso do 2º ano do Ensino Fundamental, as habilidades que procuram ser desenvolvidas são:

- Leitura e interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos e informativos.
- Produção de textos por meio de diferentes linguagens: organização e registro de informações.
- Expressão oral: exposição de ideias com clareza, argumentações coerentes e análise dos argumentos de outras pessoas.
- Análise e interpretação de fatos e ideias: coleta e organização de informações por meio da formulação de perguntas e respostas.
- Mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas.

Essas habilidades dizem “respeito à comunicação e foram escolhidas como resposta à crítica constante de que os alunos não aprendem ou apresentam dificuldades de aprendizagem e acesso ao conhecimento pelo fraco domínio dessas capacidades com caráter instrumental” (ACPRSE, 2005, p. 8).

Já a pesquisa, uma das habilidades desenvolvidas pela distribuição de conhecimentos em áreas, está diretamente ligada à leitura e à escrita. Ela deve ser entendida como aprendizagem de diferentes formas de coleta de dados, permitindo que o aluno escolha uma delas e decida sobre o que é adequado ou não para suas necessidades. Isso permite que o aluno desenvolva mais a sua autonomia.

Os quadros anexados ao final do trabalho representam as áreas do conhecimento abordadas pela educação salesiana por meio de seu material didático. Eles mostram uma gama de conteúdos ensináveis, assim como propostas de trabalho e habilidades a serem adquiridas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Nos dois primeiros quadros (Anexos V e VI), que se referem ao plano curricular de Língua Portuguesa, destaca-se a formação da linguagem dos alunos, tanto escrita quanto oral, como forma de construir pensamentos, opiniões e argumentos a partir do conhecimento das coisas mediante sua apresentação sob diferentes tipos de estruturas de linguagem, como textos, imagens e músicas.

Este trabalho possui dois momentos. O primeiro diz respeito à formação da linguagem por meio do aprendizado de conceitos básicos sobre ela, como vocabulário, estrutura narrativa, tipos de textos e ortografia. O segundo momento envolve a participação criativa dos alunos. Eles desenvolvem mensagens e significados completos a partir da elaboração de recursos, como cartazes, textos escritos, opiniões orais em discussões e traçam paralelos ou distanciamentos entre os conceitos que aprendem.

Esse plano está de acordo com o discurso pedagógico salesiano justamente nas habilidades que ele busca desenvolver nos alunos a partir das atividades e conteúdos. Mais do que produzir histórias em quadrinhos e rimas ou desenvolver uma grafia clara, o que também é válido, os alunos se tornam aptos a participarem com mais qualidade do processo de formação de conceitos, resolução de problemas e socialização, haja vista que adquirem a capacidade de se envolverem em diálogos. Além disso, eles podem constantemente revisar seus pensamentos e opiniões, utilizando os discursos aos quais têm acesso nos diálogos.

A parte referente à Matemática, assim como o referencial de Ciências valorizam o conhecimento dos elementos e as relações entre eles tanto no “universo dos números” quanto no mundo natural à nossa volta. No discurso formador da escola, essas disciplinas têm a função de construir um raciocínio lógico e epistemológico nos alunos, permitindo-lhes resolver problemas a partir da elaboração de um método que envolva a experimentação de hipóteses e testes das mesmas. Esse raciocínio efetiva-se dentro de uma CI na discussão de uma problemática, assim como na vontade de torná-la uma solução efetiva. Comparar, registrar, organizar e interpretar são habilidades comuns dentro dessas disciplinas, que

permitem ao aluno uma relação com as coisas do mundo.

Ainda no terceiro quadro (Anexo VII), mas agora dentro do plano curricular de História e Geografia, o que se tem é a construção do referencial humano de cada aluno. Partindo-se do conhecimento das diferenças de cada pessoa à sua volta, o sujeito (aluno) adquire a possibilidade de traçar um perfil de si próprio, apresentando as suas características e diferenciando-as dos demais. Conceitos como “cultura” e “família” são discutidos nessas aulas e possibilitam que os alunos tenham a noção de grupo, formado por várias pessoas, cada uma apresentando características próprias, mas que ajudam a formar esse grupo como um meio de vida. Além disso, os alunos aprendem também sobre si mesmos, mostrando-se aos demais e buscando serem parte do grupo. Na família ou na sala de aula, eles atuam no meio, ajudando o desenvolvimento de sua vida.

O último quadro (Anexo VIII) apresenta a proposta curricular de Ensino Religioso voltada ao 2º ano do Ensino Fundamental. Numa escola confessional, esse campo pode ser considerado de maior importância. Sendo assim, essas aulas abordam uma fundamentação do que vem a ser religiosidade, partindo de princípios salesianos. O discurso salesiano se manifesta pela relação entre o humano e o divino, procurando, assim, apresentar aos alunos as contribuições advindas dessa relação. Aspectos como a amizade entre as pessoas, responsabilidade com a natureza e a importância de uma vida regrada estão presentes nas aulas.

Conhecendo esses aspectos, e mantendo-os como princípios de vida, o aluno desenvolve habilidades como autoestima, reconhece-se como importante dentro da sociedade em que vive, aprende o significado das celebrações religiosas e, mais ainda, desenvolve respeito por todas as manifestações religiosas. O ecumenismo é um princípio valorizado no discurso salesiano, já que o que se pretende ao se “mergulhar” nele é entender-se como parte de um grupo vivo, formado por diferenças individuais, mas que têm um mesmo objetivo: alcançar uma vida plena por meio do conhecimento e da relação amistosa entre seus participantes.

Viu-se que o material didático utilizado na escola representa seu discurso numa esfera prática do contexto da sala de aula. Um exemplo dessa relação se dá por uma atividade de Ensino Religioso realizada na turma pesquisada. A atividade propunha que os alunos escrevessem uma frase expressando a sua religião. Por saber que alguns alunos não eram católicos, como a maioria, a professora reformulou a atividade, sugerindo a eles que falassem sobre a importância da religião em suas vidas, independente de suas crenças. Assim, abriu-se um debate sobre o valor da religião para cada um, com a professora intermediando as

discussões. Dessa forma, todos expressaram sobre sua religião e aprenderam ao final da seção que o mais importante era respeitar uns aos outros como pessoas, destacando a religiosidade como auxiliar na sua formação enquanto pessoas, e não apenas uma ou outra religião específica. Alguns exemplos da participação dos alunos na seção serão apresentados a seguir. Para não expô-los, eles serão tratados por números.

TABELA 3.1: FRAGMENTO DA AULA DE ENSINO RELIGIOSO EM 03/06/2009 – “A IMPORTÂNCIA DA RELIGIÃO EM NOSSAS VIDAS”

Participantes	Discurso
Professora	<i>Vamos falar sobre a importância da religião. Qual a sua religião e o que ela significa pra você?</i>
Aluno 1	<i>Eu sou católico e vou à missa todo domingo!</i>
Aluno 2	<i>Eu não sou católico. Sou espírita.</i>
Aluna 1	<i>Minha religião é a católica. Eu conto para a minha família as coisas que aprendo na aula de Ensino Religioso. Essa aula ensina a gente a respeitar a Deus e a ser bons com as pessoas.</i>
Aluna 2	<i>Aprendemos que a religião católica faz a gente ser uma pessoa boa.</i>
Aluna 3	<i>Eu vou ao culto com meus pais, que são evangélicos.</i>

3.3 Comunidade de Investigação em Sala de Aula a partir do Discurso Pedagógico Salesiano

O discurso pedagógico salesiano foi apresentado para caracterizar o ambiente da escola pesquisada, assim como seus valores e habilidades. Pelos dados obtidos e relatados, percebe-se que esse discurso é compatível com o ideal de educação formadora e construtiva, baseando-se nos princípios da ação e reflexão. Todos os participantes do processo estão envolvidos nesse ideal, mas, sobretudo, os alunos devem ser beneficiados por ele, por meio do aprendizado e da formação propiciados por essa experiência. A formação de uma sociedade ou comunidade é presença marcante no discurso, principalmente pelos preceitos salesianos que envolvem uma educação voltada para o amor e o trabalho cooperativo.

O discurso pedagógico destaca valores, ações e habilidades desenvolvidas por professores e alunos dentro do ambiente da educação. Pelo diálogo entre os participantes, cria-se uma relação de confiança que se traduz nas atividades desenvolvidas cotidianamente, tendo-se, assim, uma pedagogia voltada para o aprendizado sem exclusão. Respeito mútuo, interesse comum, cooperação e avaliação crítica representam, numa CI, a valorização de um ambiente democrático, que colabora na educação dos jovens, em situações que permitam ao sujeito participar com suas opiniões e ideias, construídas por valores aprendidos e habilidades estimuladas e desenvolvidas no ambiente comunitário da escola.

Assim sendo, o discurso da educação salesiana se mostra eficiente para a vivência de experiências que envolvem comunidades investigativas em salas de aula, pois seus valores, objetivos e procedimentos voltam-se aos ideais de educação reflexiva e participativa, unindo, numa mesma esfera os preceitos religiosos e morais da postura salesiana às necessidades críticas e reflexivas do processo de educação escolar. Essas duas perspectivas estão relacionadas em função da formação integral dos alunos, de modo que, ao saírem da escola, eles estejam aptos a continuarem com suas vidas de acordo com valores considerados positivos. Dessa forma, o próximo capítulo relatará uma vivência de CI em sala de aula, a partir da análise das práticas e posturas desenvolvidas numa sala de aula específica, dentro desse cenário próspero a esse tipo de experiência pedagógica.

CAPÍTULO IV

COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: VIVÊNCIA A PARTIR DAS PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS

O capítulo anterior mostrou a escola como um espaço multifuncional e reflexivo, responsável pela formação de seus alunos a partir de situações estimulantes (problematizadoras). A presença do discurso pedagógico salesiano, apoiada pelos recursos disponíveis na escola (projeto pedagógico, materiais didáticos, estrutura física etc.), demonstra que esse ambiente abre espaço para a inclusão da experiência de CI em suas salas de aula.

Diante dessa possibilidade, o próximo passo a ser dado é apresentar os processos que fazem com que o cotidiano da sala de aula sejam considerados aspectos de CI. Foi, então, escolhida uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental, chamada de *Domingos Sávio*. A turma foi escolhida levando-se em consideração o fato de que alunos mais jovens têm maiores possibilidades de construir um ambiente investigativo e reflexivo, pois a curiosidade natural das crianças é mais forte neles. Nesse caso, a faixa etária é de seis a sete anos de idade. Sharp (2009c) diz que uma educação dialógica deve começar bem cedo, já nos primeiros anos escolares, sendo reforçada ano após ano, sempre respeitando as ideias dos alunos. Pensando assim, a experiência que será relatada neste trabalho pode ser considerada como um passo importante dado pelos participantes (alunos e professora) no desenvolvimento de uma educação voltada para a sua formação ao longo de toda a trajetória escolar.

Na turma observada, os problemas de adaptação e socialização foram solucionados em pouco tempo pela professora, já que ela conhecia a maioria dos alunos. Outro importante fator para determinar o objeto de análise para a pesquisa foi optar por apenas uma sala de aula, já que este trabalho se dedica a apresentar um ambiente construído pelas práticas e posturas cotidianas durante determinado tempo. Antes, porém, será feita uma apresentação da professora e dos alunos, traçando-se um perfil do “elemento humano” presente na sala de aula. Sharp (2009a) destaca que a presença dos sujeitos nas salas de aula é

fundamental para a existência concreta do grupo, desde que cada um participe das ações, por meio de ideias expostas e pela realização dos trabalhos, sobretudo aqueles que envolvam diálogo.

4.1 Professora e Alunos como Componentes da Comunidade de Investigação

A turma do 2º ano do Ensino Fundamental (Domingos Sávio) é formada por 18 alunos entre seis e sete anos de idade. O período que antecedeu minha pesquisa de campo (a semana anterior ao início das aulas) foi usado para Avaliação de Diagnóstico (avaliação de conteúdos ensinados no ano anterior e maior ênfase na socialização), o que também ajudou na integração do grupo nos primeiros dias de trabalho. Segundo a professora, esse período demonstra a facilidade de alguns alunos em se expressarem de forma mais espontânea, assim como ajuda aos novatos e àqueles alunos com maiores dificuldades. Ela comentou:

A Avaliação de Diagnóstico nos permite dar uma definição prévia do que será a turma ao longo do ano, isso porque conhecemos cada aluno em particular a partir das respostas que eles dão e da forma como se portam na sala de aula. Como a maioria já se conhece, fica mais fácil para eles trabalharem juntos. Há alguns alunos que se dão melhor com outros, formando pequenos grupos, mas, no geral, eles procuram trabalhar como uma turma unida, fato que é justificado talvez por terem a mesma idade, o que ajuda na sua socialização (Entrevista em 02/04/2009).

Dessa forma, esse grupo tinha totais possibilidades de seguir o seu próprio caminho, ou seja, aquela turma poderia atuar como uma comunidade e construir um trabalho que a identificasse como tal, além de destacá-la com relação às outras turmas da escola. Dentro dessa possibilidade, a sala é um ambiente formado pelos sujeitos, cada um trazendo suas experiências pessoais e conhecimentos adquiridos por essas experiências, formando um mosaico de impressões que vão se relacionando umas com as outras no decorrer do ano letivo.

A professora se responsabilizava pelo andamento do processo que se desenvolve dentro da sala de aula. Ela se mostrava disposta a ajudar os alunos em suas dúvidas, além de ensinar os conteúdos referentes à série. A maior parte das informações sobre ela e seu trabalho expostas aqui resultam de uma entrevista realizada durante a estada na sala de aula, além de alguns dados retirados de observações. A partir desses dados, pude perceber que a professora se sentia bem tranquila conduzindo as aulas, reflexo da experiência de muito tempo com alunos dessa idade. Sempre com a voz branda, ela explicava as lições e transmitia as instruções de cada atividade dos livros e aquelas elaboradas por ela mesma. Percebi também sua preocupação em atrelar, sempre que possível, a experiência dos alunos em sala de aula aos valores presentes no discurso salesiano.

Numa dessas ocasiões, por exemplo, ela contou aos alunos o papel que São Domingos Sávio exerceu na educação de jovens. Isso fez com que os alunos entendessem que poderiam ajudar uns aos outros quando surgisse alguma dificuldade por parte de um deles, o que também despertou a questão da função de cada um como aluno: estudar para aprender cada vez mais, mas sem se esquecer dos semelhantes. Alguns alunos contaram experiências de como já ajudaram colegas e familiares, ilustrando a fala da professora. Eles, contentes com a explanação da professora, disseram que procurariam seguir o exemplo do jovem santo, porque isso traria apenas o bem para todos. Uma aluna comentou:

Eu gostei do que a professora falou sobre São Domingos Sávio. Eu sempre vejo a imagem dele na igreja e na escola, mas não conhecia a sua história. Gostei de saber que ele se preocupava com os amigos e ajudava os mais pobres. Eu ajudo sempre que me pedem, e agora eu sei que é importante que todos nós façamos alguma coisa por alguém, mesmo que seja o colega do nosso lado. No começo, não tinha entendido o motivo de a professora contar a história dele, mas agora entendo: o importante é ser bom com todo mundo. Legal, a gente aprender isso na escola (Depoimento de uma aluna).

Essa experiência mostra que ensinar não é só passar um conteúdo que está no livro ou que é exigência da instituição de ensino. Ensinar traduz a necessidade de relacionar o desejo de aprender com os conhecimentos existentes, adequando-os às necessidades mais imediatas. Por que não deixar uma lição de vida para as crianças a partir de uma conversa em sala de aula? Assim, perguntada sobre o valor da educação, a professora respondeu:

Para mim, a educação para todos nós é importante para que estejamos sempre em contato com as transformações de nossa sociedade. Vejo meus alunos a cada ano cada vez mais 'anteados' com as novas tecnologias e com as coisas que acontecem no mundo. Por isso, sinto a necessidade de tentar me adaptar a essa nova geração de crianças, fazendo uso de uma educação que privilegie essas informações. É mais do que importante contar a eles aquilo que se passa diante de seus olhos e ouvir suas impressões sobre essas coisas. É importante também associar valores que eles trazem de casa com situações novas, ampliando suas experiências de vida (Entrevista em 02/04/2009).

Um comentário subsequente a essa declaração foi o de que, em razão dessa constante modificação no perfil dos alunos, toda a comunidade escolar busca tornar o processo de ensinar cada vez mais um diálogo entre eles e os alunos. Por isso, a professora elogia o trabalho da escola e, mesmo fazendo parte do quadro docente por um longo tempo, ela valoriza a base educacional que a instituição propõe, que é ajudar a formar um aluno capaz de utilizar os conhecimentos apreendidos e construídos em situações da sua vida.

Mesmo familiarizada com um público-alvo dessa idade, ela comentou que era preciso ter muita habilidade para trabalhar com os alunos, isso porque eles estão a cada ano se mostrando mais e mais autônomos, ainda que precisem, na maior parte do tempo, de

assistência por parte dos professores.

Foi-se o tempo em que o aluno ficava na ‘barra da saia’ da professora a aula inteira. Agora, sempre que possível eles querem andar com as próprias pernas e falar o que pensam. O tempo deles é diferente do nosso, por isso, temos que respeitá-lo. Essa idade de seis a sete anos requer muita agilidade e esperteza por parte dos educadores, sobretudo os professores. Acho que a presença das professoras os fazem se sentir mais confiantes de que estamos ali para ajudá-los e orientá-los. Precisamos ficar atentas para que não cometam excessos, mas buscamos dar a eles o máximo de independência possível (Entrevista em 02/04/2009).

Ela não se serve de uma metodologia específica, ainda assim, desenvolve um planejamento com base no currículo da turma e o adapta ao cotidiano da mesma de forma espontânea. Ela diz:

Tenho um planejamento que desenvolvo no início de cada ano, que me acompanha durante todo o curso, mas o modifico sempre que necessário. Tomo por base o planejamento da escola e seu material didático, mas acrescento novas atividades e complementações aos conteúdos. Procuo trabalhar com os alunos de forma que eles aprendam mais, sempre com a preocupação de notar se esse aprendizado vem acompanhado de outros ‘aprenderes’, como uma boa relação com os colegas, respeito pelos professores e demais membros da equipe da escola e a capacidade de usar esses conhecimentos em situações que venham a enfrentar fora da sala de aula. Para isso, utilizo o material didático da escola associando-o às situações cotidianas, ou seja, eu procuro adaptar os conteúdos ao seu dia-a-dia para que eles possam ter nas aulas uma experiência agradável e produtiva (Entrevista em 02/04/2009).

Ainda com relação ao trabalho realizado pela professora, foi perguntado se ela propunha problematizações aos alunos acerca dos temas estudados. Ela assim respondeu:

Acho que encarar uma atividade ou um conteúdo como um problema é fundamental para o trabalho em sala de aula. As crianças são aptas por natureza a perguntar e procurar por respostas. Então, por que não lançar um desafio para elas? Este desafio pode acontecer, por exemplo, numa aula de leitura, quando um deles pergunta pelo significado de uma palavra ou comenta sobre uma situação parecida com a do texto. É neste momento que o problema surgido na aula pode fazer com que a leitura se torne um debate sobre o assunto ou mesmo na possibilidade de se desenvolver uma nova atividade posteriormente. Tenho que trabalhar com uma ordem de fatos, mas é sempre bem-vinda uma discussão entre nós (Entrevista em 02/04/2009).

Essa postura da professora significa que ela busca dar ao aluno a chance para que ele participe mais ativamente da aula, e não fique apenas realizando as atividades de forma “mecânica”. Assim, a professora faz com que as imagens do aluno, da sua aula e de si mesma sejam vistas pelos demais membros da comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos, sempre ávidos por resultados positivos, como sujeitos dotados de capacidades e responsabilidades, e não apenas crianças dentro de uma sala, que estão lá unicamente para aprender uma série de conteúdos. Eles aprendem e constroem o seu aprendizado.

A partir dessas respostas, pode-se dizer que a professora tem um perfil condizente com os argumentos apresentados no referencial teórico sobre CI, sobretudo pelo valor dado por Dewey e Lipman à figura do educador, pois ela demonstra ordenar a sala de aula em função de práticas reflexivas e de participação comunitária. Isso ganha ainda mais destaque, visto que a professora não possui uma formação específica em métodos criados a partir desses pensadores, por exemplo, da *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar*, de Lipman, ou da *Escola Laboratório* deweyana. A ausência de uma metodologia específica não impede que o trabalho da professora caminhe por essa direção. Diante dessa constatação, perguntei à professora se ela conhecia a expressão Comunidade de Investigação e se via a sua turma como uma. Ela respondeu:

Acredito que essa expressão tenha a ver com um trabalho conjunto entre professor e alunos, procurando aprender as coisas. Há um aprendizado dos dois lados. O aluno apreende os conteúdos e o professor vai conhecendo-os melhor, construindo, assim, uma relação amistosa e de parceria. É um espaço para novas descobertas a partir do diálogo. Não sei se é isso que você me perguntou, mas meu trabalho a partir da proposta desta escola visa algo assim. Dessa forma, considero minha turma como uma comunidade, pois trabalhamos juntos para aprender a cada dia. Evidentemente, temos objetivos diferentes, mas creio que alguns possam se assemelhar, como, por exemplo, desenvolver uma postura crítica e até mesmo ética diante das situações cotidianas a partir de experiências relatadas no material didático. Vejo a comunidade em sala de aula como reflexo da comunidade exterior, ao menos em potencial. Esforço-me a cada dia para ajudar no crescimento deles, principalmente o crescimento como cidadão (Entrevista em 02/04/2009).

Por mais que esse trabalho da professora regular seja positivo, evidentemente há pontos negativos, passíveis de serem corrigidos e até mesmo eliminados. Por isso, em minha entrevista, perguntei sobre essas adversidades normais em qualquer sala de aula e como elas influenciam no ambiente de comunidade da sala. Assim, ela respondeu:

Mesmo recompensador, o trabalho de ensinar crianças numa escola como essa é bastante desgastante. Isso é decorrência de alguns fatores, tanto dentro como fora da classe. Os principais são: dificuldade em manter os alunos concentrados o tempo todo, afinal, são crianças de seis e sete anos; e a 'pressão' dos pais, que exigem resultados positivos e às vezes não entendem que educar é mais do que ter um boletim cheio de 'As' (Entrevista em 02/04/2009).

Devido à minha formação, embora esta pesquisa seja em educação, tive que perguntar à professora sua opinião sobre a Filosofia em sala de aula. Tendo nomes relacionados ao pensamento filosófico presentes nos referenciais deste trabalho, e concordando que uma postura filosófica deve ser aplicada em sala de aula, associando o fato de que a escola possui aulas de Filosofia desde as séries iniciais, me pareceu oportuna essa pergunta. Assim, ela respondeu:

Acho que a Filosofia é extremamente importante dentro da sala de aula, por isso, procuro trabalhar em sintonia com a professora dessa disciplina. Como a base da educação proposta nessa escola é a Educação Salesiana, que valoriza a formação completa dos alunos (intelectual, moral, ética, reflexiva etc.); vejo uma possibilidade maior de abertura do aluno para esse propósito se ele é levado a pensar mais acerca das coisas. Não abordo questões filosóficas extremas, coisa que é da função da professora de Filosofia, mas procuro trabalhar alguma questão, sempre que possível, que possa ser discutida de forma mais aprofundada nessas aulas. O importante nisso é que os conteúdos sejam aprendidos e possam ser usados pelos alunos ao longo de sua vida como pessoas de bem (Entrevista em 02/04/2009).

Assim como a Filosofia enquanto disciplina tem valor para a sala de aula, as demais, chamadas de especiais, são, na visão da professora, um complemento do trabalho que ela realiza em sala de aula. Segundo ela, se aplicados em consenso com a realidade da turma (idade, condição social, desempenho em sala de aula), esses conhecimentos ajudam na sua formação. O que não pode acontecer, tanto por parte dos professores especiais (e acredito que isso não aconteça devido à sua dedicação e profissionalismo) e dos alunos (estes, sim, devem ser observados com relação a isso), é que as aulas especiais, sobretudo aquelas que ocorrem em ambientes diferentes da sala de aula, sejam consideradas distração ou brincadeira. É preciso que os alunos tenham consciência de que cada professor, regular, substituto ou de outra disciplina, está lá para ajudá-los a aprender sobre o mundo, incentivando-os a realizarem o seu papel de alunos, que é aprender e construir com esse aprendizado uma identidade pessoal e social, pois, antes de serem alunos, eles são seres humanos. Diante disso, uma consideração feita pela professora se mostra oportuna:

Uma coisa que os alunos não veem quando estão com um professor de outra disciplina é que ele é a autoridade da sala no momento de sua aula. Eles têm que entender que quando se inicia uma aula de Filosofia ou de Espanhol, por exemplo, e mesmo que eu fique na sala, não tenho mais o mesmo poder sobre eles. Por isso, eles devem se dirigir ao professor atuante para qualquer questão ou necessidade, mas o mais importante é que eles obedeçam a ele e sigam suas recomendações. Acho que o que mais complica a relação dos alunos com esses professores e que não acontece tanto comigo é que as aulas deles ocorrem apenas uma vez por semana, com duração de somente 50 minutos. Não há como ter uma relação constante com tão pouco tempo de convivência. Uma tentativa de minimizar isso é trabalhando em conjunto com os demais professores, para que os alunos vejam que mesmo diferentes estamos ali pela mesma razão, que é a de ensiná-los (Entrevista em 02/04/2009).

Um fato que ocorreu durante o período de coleta de dados foi o afastamento da professora titular, por motivos de doença, e a chegada de uma professora substituta. Acredito ser importante destacar esse fato, pois denota certa ruptura no andamento do processo desenvolvido em sala de aula; afinal, mesmo que o currículo fosse continuado, a forma com que seria dado e a relação entre alunos e professora estaria recomeçando. Felizmente, foi chamada uma professora da própria instituição, o que facilitou a convivência com os alunos e

a obediência aos estatutos e procedimentos da escola. Ela foi chamada para trabalhar com a turma de 2º ano por já ser conhecida por alguns alunos e por ser jovem, o que facilita uma empatia imediata entre os dois lados. Ela comentou sobre essa nova experiência:

É um pouco complicado preparar as aulas, pois a professora titular vai indicando os conteúdos para serem trabalhados na semana. Ainda não tenho tanta autonomia com os conteúdos, mas procuro passá-los do meu jeito, tentando, assim, dar uma ‘cara’ ao meu trabalho em sala de aula (Entrevista em 05/05/2009).

A professora substituta começou a implantar seu estilo de lecionar, valorizando as capacidades dos alunos (leitura, argumentação, espontaneidade), ministrando atividades de caráter lúdico, como confeccionar cartões para os pais no dia da reunião ou pintar com novas técnicas os exercícios que comumente eles faziam e colavam em seus cadernos sem esquecer do desenvolvimento das atividades e conteúdos contidos no currículo. Com relação a isso, ela comentou:

‘Pegar’ uma turma que já iniciou um trabalho, mesmo que há pouco tempo, não é uma tarefa das mais fáceis, pois os alunos e a professora regular já possuem uma relação de um bom tempo. Mesmo assim, ainda que com dificuldades no início, encontrei na sala um ambiente deixado por ela bastante favorável ao meu tipo de trabalho: alunos que gostam das atividades e que procuram trabalhar juntos. É claro que há os problemas comuns a todas as turmas, mas senti que essa turma tem um grande potencial, pois seus alunos são mais interessados e participativos do que em outras turmas que observei nesta escola. Também recebi boas referências da parte da professora e da coordenação. Então, não acredito que terei grandes problemas (Entrevista em 05/05/2009).

Diante dessas considerações, pude perceber o perfil de “professor reflexivo”, essencial a uma CI, aplicado ao trabalho das duas professoras, pois, além da forma como trabalharam com os alunos, elas procuraram também avaliar sua atuação, trocaram experiências com outros professores, buscando adaptar a realidade dos alunos às atividades sugeridas no material didático e não deixaram de incentivar a vontade de expressarem suas opiniões. A professora substituta avaliou a importância da reflexão por parte do professor:

Acho fundamental que o professor se utilize da reflexão na ação com os alunos, com a finalidade de repensar, desenvolver e aprimorar a sua prática. A troca de experiências é algo vital entre os educadores e a partilha destas, indispensável para a construção de novas experiências educativas. Aquilo que é comum para um professor, mas que é considerado novo para você, deve ser considerado importante para o seu crescimento profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de seus alunos. Acredito que hoje em dia é impossível que um professor que não se enquadre nessa definição consiga desenvolver um trabalho pleno na sua carreira profissional (Entrevista em 05/05/2009).

As professoras regentes estão sempre conversando com os professores das outras disciplinas, buscando desenvolver projetos de trabalho paralelos entre as disciplinas, de modo que se amplie e fortaleça o aprendizado dos conteúdos. Trabalhar em conjunto é uma

experiência nova para a professora substituta, mas, como educadora que se dedica a sempre melhorar seu trabalho, ela disse acerca da parceria com os demais professores do 2º ano:

Ainda não tinha trabalhado em conjunto com professores de outras disciplinas, apenas professores das mesmas séries em que eu atuava. Conhecer professores de séries diferentes ou disciplinas que não a sua era coisa apenas de épocas e eventos que contavam com a participação de toda a equipe escolar. Agora, pude ver que esses professores procuram se ajudar mutuamente, tentando, através de seu trabalho, construir uma educação que privilegie a formação dos jovens, como a escola pretende em toda a sua tradição. É muito bom, por exemplo, desenvolver uma atividade que comece na aula de Matemática e continue na aula de Informática ou na de Musicalização e depois volte para a sala de aula. Isso mostra que podemos fazer mais até do que está sugerido nos livros didáticos. Podemos construir, assim, até mesmo novas formas de se trabalhar um conceito ou de ensinar um conteúdo, criando um modelo para outras turmas. É algo bastante empolgante para um educador (Entrevista em 05/05/2009).

Os professores entrevistados não veem necessidade de trabalharem sozinhos. Por isso, buscam construir uma relação de amizade e parceria com os colegas. Sem dogmatizar sua presença ou aquilo que ensinam, eles buscam ser agentes da formação dos alunos, ou seja, apresentam-se como o elo entre o discurso de valores e objetivos existentes na escola e a formação a partir desse ideal, mediante o desenvolvimento da experiência comunitária em sala de aula.

Do outro lado da relação humana na comunidade, estão os alunos. Para tratar sobre a sua participação, serão usados trechos de entrevistas feitas com alguns deles, além dos registros obtidos pelas observações. Os entrevistados foram selecionados a partir do próprio desejo de participarem. Inicialmente, procurei os alunos que mais se destacavam na sala, pelo comportamento e pelo rendimento nas atividades, mas, depois abri espaço para aqueles que quisessem responder às perguntas. Nem todas as respostas foram utilizadas na concepção desta seção, apenas aquelas mais condizentes com a proposta deste trabalho. Cinco alunos responderam a 11 perguntas, de maneira livre, para falarem o que quisessem. Dentro dessa entrevista, algumas perguntas que apresentaram similaridades, tanto na sua formulação como nas respostas dadas, foram retiradas ou inseridas nas que estão apresentadas neste texto. Como reflexo da turma, cujo número de alunas é maior do que o de alunos, o grupo de entrevistados possui quatro meninas e apenas um menino.

Um fator importante nas entrevistas com os alunos é que as perguntas propostas fossem feitas com uma linguagem que eles entendessem da melhor forma possível devido à faixa etária (seis e sete anos). Ao perceber que o aluno não estava à vontade ou tinha dificuldade em se expressarem, procurava encurtar ao máximo a entrevista. As respostas, seguidas de suas análises, visam mostrar os alunos em sala de aula como sujeitos individuais e

ao mesmo tempo como parte da comunidade. Observa-se, também, por esses dados, o valor que os entrevistados dão às atividades desenvolvidas nas aulas, assim como as posturas que são desenvolvidas a partir delas.

4.1.1 Análise das Entrevistas dos Alunos

- Como você vê as atividades apresentadas em sala de aula?

Aluna 1	<i>Algumas atividades são interessantes e divertidas, mas há algumas de que não gosto.</i>
Aluna 2	<i>Um são boas e outras ruins.</i>
Aluna 4	<i>Eu gosto de todas porque são legais.</i>
Aluno 1	<i>São boas e legais.</i>

É comum ouvir crianças dizerem que a escola não é satisfatória, ou que as aulas não são relevantes ou interessantes para elas. Isso porque elas não encontram nas tarefas de sala de aula um sentido parecido com o que existe em outras atividades, as brincadeiras, por exemplo. Uma criança pode avaliar o sentido da forma como esse conhecimento está sendo transmitido pelos educadores, ao se interessar pela atividade, caso haja a possibilidade de sua participação ativa, quando pode opinar sobre o tema, por exemplo. É preciso que exista a liberdade para que ela desenvolva o que se pede à sua maneira, é claro, dentro do que é proposto. Esse aspecto é forte em vivências pedagógicas de CI e, na sala de aula pesquisada, isso se mostra como elemento favorável a esse tipo de postura.

A ênfase nisso está na possibilidade da descoberta que a atividade dá à criança. O que a criança conclui numa discussão, ou ao término de uma atividade escrita, é o que ela considera como sua descoberta a partir de um problema sugerido, e isso é o que ela irá partilhar com o restante da turma. Uma descoberta representa para a turma uma parte de todo o processo de desenvolvimento de conhecimentos na sala de aula; mas, para cada aluno, sua descoberta representa uma experiência significativa atrelada às suas próprias interpretações das coisas, que fará parte da formação de sua consciência individual, tornando-a uma pessoa única diante de todas as outras.

Interpretando o quadro, as respostas dos alunos mostram que eles veem as atividades como agradáveis pela forma como elas são aplicadas pela professora e pela forma

como são descritas no material didático. Se essas atividades fossem dadas como uma simples obrigação, sem nenhuma possibilidade de sentido aos alunos, tanto de sua parte como sugeridas pela própria atividade, as crianças, com certeza, as realizariam, mas não encontrariam possibilidade de abstraírem algo para si.

Tendo acesso aos livros didáticos da RSE, foi possível ver que há uma preocupação com a elaboração de atividades que despertem significados e interesses para as crianças de seis e sete anos de idade. A presença de histórias, brincadeiras e questões que estão diretamente ligadas com personagens, imagens e situações do convívio da criança (família, igreja etc.) permite que elas participem dessas atividades de modo a considerá-las como experiências agradáveis e produtivas.

O valor da atividade para a criança implica a sua possibilidade de ser entendida pelo aluno como exercício de participação e desenvolvimento de conhecimentos ou atitudes em sala de aula. Quanto maior for o grau de aceitabilidade do trabalho por parte do aluno e o estímulo dado pelo professor, mais próximo de atividades comunitárias e reflexivas o trabalho se aproxima.

- O que você pensa quando está realizando uma atividade?

Aluna 1	<i>A primeira coisa em que eu penso é tentar resolver o problema.</i>
Aluna 2	<i>Eu me sinto feliz, principalmente quando é uma atividade de uma aula especializada</i>
Aluna 4	<i>Penso que elas são importantes para que a gente possa aprender.</i>
Aluno 1	<i>Fico pensando em como resolver a questão.</i>

Diretamente ligadas à pergunta anterior, essas respostas, dentro da experiência de CI, representam a necessidade que os alunos demonstram com relação à existência de um sentido para o que estejam fazendo. Todas as atividades desenvolvidas devem vir acompanhadas de um significado, um sentido para justificar a sua realização. Brincar na rua com os amigos, viajar para uma cidade diferente ou desenvolver um exercício em sala de aula são atividades diferentes, mas que se igualam quando se trata de possuírem um significado. As duas primeiras representam diversão, recreação, enfim, uma experiência agradável para a vida, levando a criança a desenvolver determinadas posturas pertinentes à situação em que

está vivendo. Dessa forma, a brincadeira ou diversão trazem também um sentido de aprendizado, pois permitem que se guarde alguma lição ou conhecimento na criança.

A tarefa em sala de aula também possui o mesmo sentido de diversão e aprendizado quando veiculada a materiais lúdicos ou procedimentos que não se prendam a métodos tradicionais, radicais ou que não estimulem a criatividade e autonomia dos alunos. O importante aqui é que o sentido ou significado de um exercício escolar, e isso se comprova nas respostas dos alunos, seja o de se tentar alcançar uma resposta para uma questão que se apresenta diante de cada um ou simplesmente em aprender algum conhecimento após a realização do trabalho.

Esse significado traz para cada aluno uma sensação diferente. Um pode ficar feliz em descobrir uma nova figura geométrica dentro de outra. Já outro pode ter chegado ao fim de uma operação matemática, enquanto que outro pode ter sanado uma dúvida sobre alguma coisa que ouviu simplesmente ao ler o texto do livro. Mas, em todas as respostas, o ponto comum é a possibilidade que cada aluno presencia ao final do trabalho.

- Qual sua matéria preferida e a de que menos gosta?

Aluna 1	<i>Gosto mais de Ciências e Matemática porque a gente tem que pensar mais. Eu gosto de resolver problemas com meu irmão em casa. E gosto menos de Português por causa dos ditados.</i>
Aluna 4	<i>Gosto mais de Matemática porque adoro números e não gosto muito de Ciências porque não gosto quando temos que sair da sala de aula para fazer alguma experiência.</i>
Aluno 1	<i>Gosto de Matemática porque adoro resolver “continhas” e não gosto muito de Português porque temos que copiar muita matéria. Eu prefiro escrever aquilo que eu invento na minha cabeça.</i>

A razão da maior preferência pela Matemática se deve à condição dada a essa matéria e às suas atividades. A partir das observações feitas, pôde-se constatar que as atividades propostas eram apresentadas pela professora como problemas ou, como ela mesma dizia, “*um desafio a ser superado para se dar prosseguimento à caminhada escolar*”. Os alunos não enxergam os exercícios como algo diferente disso. Evidentemente, há aqueles que não estavam muito dispostos a realizar a atividade no momento em que era sugerida. Mas,

mesmo com esse revés comum a toda sala de aula, sobretudo com crianças dessa idade, a maioria adotava a relação problema/experiência/solução proposta pela professora. Trata-se de uma relação imprescindível dentro de uma comunidade investigativa e reflexiva.

A atividade vista como problema a ser solucionado faz com que os alunos entendam-na como mais do que uma ação dentro do longo tempo de permanência na escola, dia após dia. Eles procuram resolver o problema, a fim de participarem do processo coletivo da turma, ou seja, por meio de uma atividade, eles se sentem incluídos no grupo e, com isso, procuram participar da melhor forma possível. É preciso que se deixe claro que essa postura por parte dos alunos advém de uma combinação de fatores. São eles: a forma como o material didático apresenta os conteúdos e as atividades (tidas como desafios propostos), os professores que estimulam a participação ativa de cada aluno na resolução dos problemas e, principalmente, o trabalho dos alunos em desenvolver cada exercício como algo que lhe trará conhecimento e habilidade com relação ao tema proposto.

Com relação à execução da atividade, o aluno aplica aquilo que aprendeu durante as aulas na tentativa de solucionar o problema proposto. Isso demonstra o chamado “pensar com habilidade”. A esse tipo de pensamento, Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 36) entendem como sendo um conjunto de procedimentos lógicos e significativos, fazendo-se inferências corretas para se chegar ao objetivo pretendido.

Já a solução da atividade representa o aprendizado do aluno, assim como a oportunidade que ele tem de eliminar eventuais dúvidas. Na maioria das atividades realizadas, a professora realizava com a turma uma correção das atividades, para que todos tivessem a oportunidade de avaliar seu desempenho. O erro não era considerado sinal de derrota ou fracasso; ao contrário, representava a possibilidade de uma volta ao problema para se notar o que não foi feito corretamente. Em algumas vezes, os alunos que mais acertavam eram convidados pela professora para ajudarem os colegas, mostrando em que erraram e orientando-os para o resultado correto.

Com relação às matérias de menor interesse, um fato interessante se fez notar. A primeira aluna disse não gostar de Português por causa dos ditados. Depois, ela me disse que não gostava dessa atividade por ter que ficar repetindo as palavras. O mesmo vale para o aluno entrevistado, que disse gostar de escrever aquilo que vinha de sua imaginação. Esse fenômeno representa algo que os alunos buscam nas atividades, isto é, um estímulo à sua criatividade e linguagem, ou seja, eles preferem construir alguma coisa ao invés de simplesmente repetir.

A sala de aula, enquanto grupo de pessoas em prol de objetivos pedagógicos semelhantes, e que não se caracteriza como mera transmissão de conteúdos, permite que as colocações dos alunos, suas opiniões e experiências sejam postas no mesmo bloco que aquelas dadas pelos professores. Evidentemente que cada um dos participantes do grupo possui considerações específicas de acordo com sua formação e história de vida. No entanto, o papel de cada um é fundamental para o bem do todo. Num ambiente em que não exista essa perspectiva, o maior desafio é justamente fazer com que haja essa aproximação cognitiva entre alunos e professores, isto é, o professor que ensina determinado conhecimento e este, justamente, se complementa, até mesmo se apresenta como definição para a turma por meio daquilo que os alunos expressam durante as aulas.

- Você fala o que pensa ou dá uma opinião sua durante uma atividade?

Aluna 1	<i>Sou muito de falar o que penso e procuro não copiar as ideias dos colegas.</i>
Aluna 2	<i>Peço permissão à professora para dar uma opinião sobre a atividade ou sobre as aulas.</i>
Aluna 3	<i>Eu quase nunca falo na aula, porque me acho muito tímida. Às vezes, tenho medo do que os outros vão pensar de mim. Mas quando tenho uma dúvida grande ou quando todos conversam, como na aula de Filosofia, eu procuro falar também.</i>
Aluna 4	<i>Sim, sempre procuro falar o que penso só que às vezes falo sem pedir permissão, acabo “atropelando” os colegas e a professora.</i>
Aluno 1	<i>Gosto de falar aquilo que penso na aula.</i>

A expressão livre dos alunos em sala de aula reflete em suas pressuposições e consequências acerca das coisas e, como tal, demonstram a sua capacidade de pensamento autônomo e a possibilidade de pensar superior. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 170), pedir ao aluno que diga aquilo que ele pensa é uma forma encontrada pelo professor de fazer com que ele explicita, pela sua própria linguagem, um determinado conhecimento, demonstrando o que sentiu ao expressá-lo. A liberdade que esses alunos têm de se expressarem faz com que a aula seja convertida em um ambiente de explicações, isto é, a partir de uma questão, e pela expressão de cada um, torna-se mais fácil que o problema seja solucionado, pois não existirá um único caminho a se tomar para a sua conclusão.

O que não pode acontecer é que a criança pense que sua resposta ou opinião, por ser espontânea e liberada pela professora, deva ser encarada como verdade absoluta. Isso é possível mesmo com alunos de pouca idade, sobretudo numa escola particular como a pesquisada, visto que o aspecto “financeiro” pode influenciar na relação entre os participantes da sala de aula, onde um pode se achar superior a outro pela simples condição de poder aquisitivo maior.

Essa é uma crítica que se faz às escolas particulares, pois esse fenômeno é um dos mais comuns nesse tipo de ambiente. A vantagem da CI é que conflitos advindos desse tipo de situação podem ser considerados como objetos de investigação e tentativa de solução. Em determinados casos, o problema maior a ser trabalhado numa CI é o próprio comportamento dos seus participantes. É preciso lembrar que a vivência comunitária é ao mesmo tempo cognitiva e moral, e isso implica a tentativa de se conter todo tipo de entrave a uma formação completa do aluno. Tem-se, então, uma importante contribuição da vivência de CI em sala de aula, principalmente para ambientes que não apresentam aspectos de educação reflexiva e participativa: buscar dentro do próprio universo da sala de aula os problemas mais imediatos que impedem o aprendizado e o bom relacionamento.

- Você ajuda seus colegas durante as atividades e pede ajuda a eles quando precisa?

Aluna 1	<i>Peço ajuda muito pouco, pois considero que sei muitas coisas, mas ajudo a quem precisa.</i>
Aluna 2	<i>Sim, as meninas e eu nos ajudamos sempre. Algumas vezes, ajudo uns meninos.</i>
Aluna 3	<i>Por ser tímida, como já disse, quase não peço ajuda aos colegas, só da professora. O bom é que algumas meninas que são mais amigas minhas sempre me ajudam quando preciso.</i>
Aluna 4	<i>Eu procuro resolver tudo sozinha e, quando não dá, chamo a professora ou peço ajuda a um colega. Só ajudo alguém quando me podem, senão, fico quieta.</i>
Aluno 1	<i>Sim, estamos aqui para aprender juntos e devemos sempre nos ajudar.</i>

O que se nota nessas respostas é que há certa relutância por parte de alguns alunos em pedir ajuda ou em ajudar os colegas. Num primeiro momento, isso pode representar traços de desunião entre os participantes, mas deve-se levar em conta o fato de que alguns desses alunos não se conhecem bem, por serem novos no grupo, o que influencia nesse

distanciamento.

Contudo, tendo a sala de aula a vivência de CI, esse fenômeno muda. Pelo estímulo da professora, a união entre os alunos é constantemente posta à prova por meio de trabalhos que envolvam a participação de todos, como se verá na seção relacionada à análise de atividades da turma. Há alunos que se dão melhor com outros e grupos menores que trabalham melhor quando estão formadas as chamadas “panelinhas”. Vê-se que muitos pedem ajuda ou ajudam aqueles que consideram como “mais amigos”. Mas a necessidade de que a turma toda seja um corpo unido é fundamental para que, mais do que um grupo, a sala de aula seja local de uma comunidade, sobretudo quando esta pretende ser investigativa e reflexiva.

Um grande problema em salas de aula é a disparidade entre seus alunos, haja vista que um grupo é formado por pessoas diferentes. Fatores de ordem social ou econômica, como já citado anteriormente, podem provocar distanciamentos ou preconceitos nesses ambientes. Entretanto, nessa sala, cujo discurso principal é o de igualdade e convivência, motivado tanto pelo fator “salesiano” quanto pelo “participativo e reflexivo”, a presença dessa distância entre os participantes tende a ser menor e mais simples de se controlar. Os “grupinhos” tendem a se unir numa grande comunidade desde que haja participação dos alunos e da professora.

A criança deve entender a experiência dos colegas como algo que pode corroborar uma vivência sua ou dar subsídios para que aquele pensamento que considerava certo possa ser revisto, havendo necessidade de tal transformação. Enfim, como disse o aluno entrevistado, todos estão na sala para aprender e se ajudarem. Tanto aqueles alunos dispostos a ajudar como a professora devem estimular os demais nesse tipo de comportamento, pois a união traz resultados positivos a todos os participantes.

- Como você se comporta durante a realização de uma atividade?

Aluna 1	<i>Eu fico quieta e concentrada, tentando fazer o trabalho bem.</i>
Aluna 2	<i>Depende da atividade. Quando gosto, fico só fazendo. Quando não gosto, “enrolo” um pouco e fico “passeando” pela sala.</i>
Aluna 4	<i>Fico sem paciência, às vezes, com raiva.</i>
Aluno 1	<i>Me comporto bem, porque gosto das atividades nas aulas.</i>

Aqui se têm respostas bem distintas. Enquanto uma aluna diz fazer todos os trabalhos, outra diz não ter muita disposição para tal. Por que isso acontece e, mais importante ainda, será que isso compromete a sala de aula enquanto CI?

Se for tomada a ideia de uma comunidade enquanto grupo de pessoas com diferentes comportamentos e ideias distintas, a resposta é não. Contudo, é importante na CI uma ordem a que todos devem se submeter, e isso remete a determinados padrões de comportamento e compromisso por parte de todos. Assim, é preciso que o professor ponha de lado a “liberdade total” dos alunos, como no caso da aluna que disse ficar passeando pela sala na hora da atividade.

Não é permitido que o professor imponha regras que limitem a participação do aluno no ambiente comunitário. No entanto, eles devem ter um comportamento condizente ao de um grupo ordenado. Para isso, os pensadores citados no texto, sobretudo Lipman, defendem uma educação em sala de aula construída por meio de regras elaboradas por alunos e professores. As regras estimulam os participantes numa determinada linha de conduta condizente com todo o ambiente. Segundo o pensador, as regras representam o modo de atuar do grupo, de forma que se possa alcançar um ou mais resultados comuns a todos, mediante um acordo conjunto.

Em aulas que envolviam a discussão de valores sociais mais diretos, como no caso das aulas de Filosofia, houve uma elaboração de regras de conduta da seção. A professora pedia aos alunos que sugerissem regras e o grupo avaliava quais as mais indicadas para a boa realização do trabalho. Geralmente, isso se dava no início da seção (aula). Também foram registrados eventos como esses em aulas extraclasse, como no caso de Musicalização. Nesses casos, o que mais se viu foram sugestões contra a indisciplina e a bagunça por parte dos alunos.

As regras devem estar de acordo com a atividade que se está desenvolvendo e, principalmente, com o desejo dos participantes da comunidade. No entanto, aspectos como o uso de linguagem simples, dar razões para cada ponto de vista, falar um de cada vez e disposição para construir ideias podem ser adotados em qualquer ambiente, pois representam valores de uma CI. Alguns exemplos de regras sugeridas pelos alunos para serem usadas em sala de aula durante uma aula de Filosofia são: fazer silêncio, usar o “balão de fala”, respeitar os outros, compartilhar o material com os colegas e não mostrar a língua para os outros.

Um “estatuto” para as aulas, além de garantir o bom andamento das aulas de CI, permite que todos pensem e reflitam sobre a importância de estarem presentes naquele ambiente de forma que essa conduta responsável extrapole os limites da sala de aula e se torne

algo comum nos demais momentos de sua vida. Cria-se, então, um senso de compromisso e responsabilidade para as ações que se vai tomar, assim como para os objetivos que se pretende alcançar.

- O que você aprende além das matérias?

Aluna 1 *Nas aulas de Informática, eu aprendi a treinar minha coordenação motora, além de palavras já com as novas regras ortográficas. Nessas aulas, eu também aprendi a ler imagens, ou seja, a interpretar e comentar sobre as coisas que vejo. Eu gosto de comentar em casa as coisas que aprendo, como mensagens e lições de Ensino Religioso.*

Aluna 4 *Educação e respeito com os colegas, com a matéria e com os professores.*

Aluno 1 *Aprendo que coisas ensinadas aqui podem me ajudar na minha vida, como, por exemplo, na Educação Física, que, se eu cuidar da minha saúde e virar um atleta, terei uma vida longa e saudável. Partilho as coisas que aprendo com minha família e amigos.*

Aprender mais do que aquilo que está sendo ensinado na aula. Esse é um valor comum a qualquer discussão relacionada à CI, assim como em trabalhos que envolvem educação participativa e reflexiva. No caso da sala de aula pesquisada, parte disso se deve ao discurso pedagógico salesiano, que, nas suas bases preventivas criadas por Dom Bosco, busca ser um meio de unificar os conteúdos científicos, ensinados na escola, aos valores necessários para a vida em sociedade e o desenvolvimento de habilidades necessárias para que essa formação se converta em realizações. Tem-se, dessa forma, a confirmação do que o discurso chama de formação total do aluno (intelectual, moral e física).

Os alunos encontram nas atividades desenvolvidas novos elementos que são aplicados em outros momentos de suas vidas. Pelo depoimento de um aluno, por exemplo, vê-se uma preocupação de sua parte com relação à vida que ele terá no futuro. Isso é reflexo da necessidade de se darem significados aos conteúdos que se ensina e se aprende na escola, conforme já visto em questões anteriores.

Esse aspecto encontrado na sala de aula representa uma contribuição ao ideal de CI iniciado pelos autores pesquisados no referencial teórico. É a possibilidade de se construir uma visão do próprio futuro, estabelecendo algum valor objetivado, a partir de experiências expostas, discutidas e vividas em sala de aula.

- De que forma você expressa melhor suas opiniões?

Aluna 1 *Gosto muito de escrever. Muitas opiniões que tenho transformo em histórias. Tenho várias escritas.*

Aluna 2 *Gosto muito de falar.*

Aluna 4 *Expresso minhas ideias e opiniões quase sempre com desenhos.*

Aluno 1 *Gosto de desenhar.*

Pelos referenciais consultados, expressar ideias por meio de uma determinada linguagem pode ser entendido como o mesmo que emitir juízos acerca de um assunto específico. A partir do conteúdo apresentado e das atividades desenvolvidas sobre ele, a comunidade pode chegar a esse momento, no qual é permitido a cada participante apresentar a sua visão pessoal acerca de algum tema discutido.

Na CI, as contribuições particulares dos alunos, impregnadas com sua visão de mundo e interesses próprios, passam pelo processo da discussão e investigação presentes nas atividades e nos procedimentos voltados a esse processo e voltam como parcelas desse trabalho de grupo. A linguagem do aluno representa a sua forma mais confortável de expressão daquilo que foi trabalhado. Cada trabalho possui o “estilo” próprio dos alunos, mostrando como eles entendem aquela questão durante uma seção ou aula.

Nessa perspectiva, as aulas ganham uma interpretação além de eventos do processo de ensino-aprendizagem. Elas podem ser interpretadas como exercícios de tradução de ideias por meio de formas de linguagem. O pensamento, como experiência, é um processo que se dá de forma solitária para o aluno, mesmo ele estando inserido num grupo com muitos elementos. Mas, para que essa ideia seja conhecida e considerada válida para a comunidade, é preciso que ela seja traduzida, expressada sob uma determinada linguagem.

Por essa razão, os participantes da sala de aula analisada guardam seus registros, colados nos cadernos e agrupados em pastas, como a de Filosofia. Esses registros representam a produção que caracteriza o estilo de pensar e a contribuição de cada um para todo o processo que se construiu desde o primeiro dia de aula. Pode-se dizer que a forma com que o aluno expressa suas ideias é o que faz a sua história dentro da escola. O “estilo” é outra contribuição da vivência de CI nessa sala de aula à discussão sobre o valor da educação participativa e reflexiva, permitindo que o aluno estabeleça a sua “marca” na sala de aula, isto é, o seu modo de expressar suas opiniões e o seu entendimento acerca dos conhecimentos

trabalhados cotidianamente. É importante que o costume de se registrar, e principalmente de se guardar o trabalho dos alunos, seja comum em todas as salas de aula. Dessa forma, torna-se mais fácil um acompanhamento da evolução dos mesmos, o que facilita a elaboração de atividades e temas, por parte do professor, que estejam sempre de acordo com o momento em que a turma vive, conferindo a ela um dinamismo com relação ao processo de educar.

- Enquanto aluno(a), o que você busca na sala de aula?

Aluna 1	<i>Aprender para ter um bom emprego quando for adulta e para ter uma vida boa e tranquila. Busco também aprender novos “truques” (procedimentos) para estudar melhor. Além disso, eu procuro ajudar os colegas que têm dificuldades.</i>
Aluna 2	<i>Entro na sala querendo aprender e tento ser amiga de todos.</i>
Aluna 4	<i>Procuro ser uma boa aluna, uma criança feliz e obedeço aos mais velhos. Também busco fazer todas as tarefas.</i>
Aluno1	<i>Busco aprender pelo menos uma coisa nova a cada dia. Também sei que tenho que respeitar todos, porque eles são meus colegas.</i>

Pelas respostas apresentadas, percebem-se valores e objetivos pretendidos pelos alunos advindos de sua interação com aqueles à sua volta. Isso porque, tanto em casa quanto na escola, o aluno ouve que é importante estar na sala de aula para estudar e ser alguém na vida. Mesmo no dia em que a criança, juntamente com os pais, vai conhecer a infraestrutura da escola (um processo que tive a oportunidade de acompanhar no dia em que fui conversar com a orientadora do Ensino Fundamental), ela tem acesso a toda gama de informações favoráveis à escola, seus professores e formas de trabalho. É uma “propaganda” constante. A fim de convencer os pais a inserirem seus filhos no contexto da educação salesiana, esse aspecto “comercial” deve ser tratado aqui, pois valorizar um conjunto de procedimentos e elementos que determinada instituição possui é comum, afinal, num mundo dominado pela concorrência como o de hoje, nada mais natural do que trabalhar para ter o melhor e divulgar aos quatro ventos essa condição.

Contudo, o fator mercadológico da escola não é o ponto fundamental a ser tratado aqui, mas, sim, a inserção desde o primeiro momento do aluno no ambiente da escola, de modo que ele faça parte o quanto antes do universo de atuação da instituição. Estando na

instituição enquanto aluno, e fazendo parte de um grupo, torna-se mais fácil que os ideais da escola sigam sendo aprimorados na mente da criança ao longo do tempo de permanência na escola por meio dos eventos e procedimentos desenvolvidos. Busca-se, dessa forma, criar uma identificação do aluno com a instituição à qual ele pertence. Isso não tem a ver com dogmatização religiosa, mas, sim, com uma necessidade de se criar um sujeito condizente com os ideais e valores referentes à instituição da qual pertence. Assim como com relação aos registros que devem ser guardados, a identificação do aluno com a escola contribui na formação do seu “estilo”.

- O que significa “aprender” para você?

Aluna 1	<i>Quando prestamos atenção numa coisa, aprendemos sobre ela e formamos uma ideia boa. A gente aumenta nossos conhecimentos, como se fôssemos um rolinho de lã.</i>
Aluna 2	<i>Desenvolver a inteligência.</i>
Aluna 3	<i>Fazer as coisas certas.</i>
Aluna 4	<i>Saber resolver aquele caso. Quando a professora dá uma matéria, a gente tem que aprendê-la pra saber resolver um problema.</i>
Aluno 1	<i>É estudar para conhecer as coisas.</i>

O conceito de “aprender” entendido pelos alunos entrevistados está diretamente ligado às ideias de “conhecer” e “agir”. No ambiente de comunidade investigativa e reflexiva, o conhecimento relaciona-se com o aprendizado quando este representa a construção de significados para aquilo que se apresenta diante dos alunos. Já as ações devem acontecer em função da aplicabilidade do conhecimento em situações cotidianas. Quando a primeira aluna diz que se forma uma boa ideia pelo aumento de conhecimentos, interpreta-se sua fala como uma vontade em se encontrar um significado adequado a uma situação a partir do que ela aprendeu. Isso é complementado pela fala da “aluna 4”, que dá ao aprendizado em sala de aula a função de instrumento para se resolverem problemas ou questões, ou, como ela mesmo os chama, “casos”.

A fala da “aluna 3” remete a uma concepção ética para o aprendizado. Trata-se de aprender para se fazer as coisas certas. Mas o que pode ser considerado como “coisa certa”

para uma criança dessa idade? Enquanto aluna, o certo é ela seguir os princípios propostos pela sala de aula, respeitando os colegas e o professor, contribuindo com suas explicações e ideias para o desenvolvimento do ambiente de comunidade em sala de aula.

Aprender é uma experiência necessária e buscada pelos alunos em sala de aula, que se potencializa em CI, como mostra a turma pesquisada. Nesses ambientes, o aprendizado se dá pela participação dos envolvidos de forma igual, sendo que cada um lança aos demais suas dúvidas e esclarecimentos na tentativa de torná-los parte do processo. Seguindo uma linha de condução das ideias, que se dá geralmente pelo tema proposto pela professora, ou pela atividade que se pretende desenvolver, essas contribuições dos alunos visam transformarem-se num fim alcançável.

- Você mudaria alguma coisa na sua turma? O que você faria?

Aluna 1 *Os “preconceitos” e as “panelinhas” de alguns colegas com outros e, às vezes, a falta de respeito com a professora. Eu tento mostrar aos colegas, principalmente aos que conversam muito e aos que ficam desanimados, que a aula é muito boa e a escola é um lugar para conhecer as coisas e fazer amigos.*

Aluna 2 *Nada. Gosto das aulas como são. Se tiver alguma coisa que eu possa fazer para ajudar, ajudo.*

Aluna 4 *Apenas o barulho que alguns alunos fazem com bagunça e conversas fora de hora. Na sala, se tem bagunça, eu peço silêncio e fico quieta, porque sei que, se pararmos com a bagunça, aprenderemos mais.*

Aluno 1 *Tudo está bom. Acho que o que eu posso fazer é me comportar e estudar muito, pois sei que será bom pra mim e para os colegas também.*

As respostas estão bem divididas. Enquanto alguns alunos aprovam o ambiente, valorizando-o como local de convivência e aprendizado, outros reclamam da pouca participação de alguns colegas, comprometendo o grupo. A principal queixa deles representa um fenômeno muito comum na maioria das salas de aula de qualquer instituição, privada ou pública, laica ou confessional. Trata-se da falta de concentração e interesse nas aulas por parte de alguns alunos, o que os prejudica, assim como o bom andamento de toda a sala, já que não há como existir um trabalho em grupo quando alguns de seus integrantes estão mais preocupados com outros afazeres. Isso gera, na maioria das vezes, “conversas fora de hora”,

indisciplina e atraso no cumprimento das tarefas, o que acaba por dificultar o aprendizado por parte dos alunos e o ensino pelo professor. Crianças são “espíritos livres” por natureza. Dessa forma, não conseguem ficar parados por muito tempo. Então, como evitar que a aula se transforme numa “farra”? Como manter o interesse em tempo integral?

Cabe ao professor responder a essas perguntas por meio do trabalho que desenvolve dia após dia. Mas não apenas ele deve ser responsável por isso. É preciso que os alunos também o ajudem nessa tarefa. Ambos os lados caminham juntos no andamento da sala de aula. Cada sala é um ambiente próprio, com objetivos e regras a serem seguidos por seus participantes. Mesmo fazendo parte de uma mesma instituição e tendo que seguir um determinado discurso, cada turma deve ter autonomia para seguir com a proposta do professor, condizente com a realidade dos alunos. Assim sendo, o trabalho, em cada sala de aula, deve ser único, a fim de que ela adquira uma identidade própria com relação às demais. Daí, a necessidade de que salas de aula, assim como escolas, voltem seus olhos para a educação reflexiva e participativa e voltem seus discursos pedagógicos para aspectos condizentes com a experiência de CI.

Diante disso, evidencia-se o elemento humano na CI, mais até do que os processos que tornam uma sala de aula ambiente comunitário, ou os objetivos alcançados, assim como aquilo que se constrói ou aprende. Cada parte detém responsabilidades e contribui com suas experiências pessoais além daquelas construídas pela participação no ambiente. Assim, a presença humana na comunidade educativa e investigativa apresenta-se como o fator intermediário entre a proposta pedagógica, condizente com o ideal de formação cognitiva e pessoal do aluno e as maneiras encontradas para a sua realização, isto é, as atividades propostas, bem como os comportamentos e posturas desenvolvidos com elas. Assim, alunos e professores são agentes e beneficiados pela experiência da vivência em sala de aula.

A seguir, será apresentada justamente a última instância dessa relação que se constrói em sala de aula e a torna uma CI. Será feita a apresentação de algumas atividades registradas, cujos procedimentos e resultados são mais significativos para caracterizar a comunidade no ambiente da turma. Trata-se de um conjunto de exemplos necessários à comprovação prática da experiência.

4.2 Análise de Atividades Realizadas pela Turma em Sala de Aula

As atividades apresentadas nesta seção foram escolhidas por apresentarem a participação do grupo e o envolvimento no seu cumprimento e na possibilidade de serem desenvolvidas habilidades e capacidades, principalmente nos alunos, caracterizando-as como

próprias a uma vivência de CI em sala de aula. Para efetuar a análise dessas atividades dentro da perspectiva de CI, busquei nas atividades relatadas alguns elementos sugeridos pelo professor Sílvio Gallo (2007), em seu depoimento para o DVD *Filosofia no Ensino Médio*. Ele apresenta uma série de passos que devem ser dados pelo professor de Filosofia em suas aulas. Por isso, o conjunto de etapas será chamado aqui de “estrutura filosófica”, mas adaptada ao ambiente da sala de aula, independente da disciplina. O que se buscará ao final desta análise é entender essas atividades como experiências comunitárias e reflexivas, contribuindo para o desenvolvimento da educação cognitiva e afetiva dos alunos e, conseqüentemente, necessárias à vivência de CI.

O primeiro passo de uma atividade reflexiva de CI é que sejam traçados seus objetivos. O principal deles é dar oportunidade aos alunos para que possam participar de uma experiência conceitual, ou seja, que eles possam atuar na elaboração de um significado para alguma coisa. Esse “objetivo primeiro” faz com que o aluno exerça na sala de aula a mesma função do filósofo, isto é, criar, juntamente com o professor, um recomeço para um determinado tema, pois o filósofo nada mais faz do que reinventar um significado. Por isso, é importante que os alunos desenvolvam as atividades, auxiliados por recursos que deem a eles orientações para novos entendimentos das coisas.

O segundo passo é a sensibilização. Sensibilizar o aluno significa fazer com que ele tome para si um determinado problema, ou seja, se interesse por algum tema e queira com isso buscar solucioná-lo. O comprometimento com o tema é necessário ao desenvolvimento da atividade. Se o professor não mostrar ao aluno que aquela atividade pode ser interessante e despertar nele curiosidade, por exemplo, não haverá como ele participar da atividade de forma satisfatória.

Espera-se apenas que a sensibilização esteja de acordo com o ambiente da turma. Por isso, devem ser utilizados recursos didáticos, como filmes, músicas, textos e imagens, que estimulem questões conhecidas e interessantes para serem discutidas pelo grupo. A escolha de um instrumento adequado ao momento da turma permite a imediata identificação dos participantes com o tema que se propõe trabalhar. Por exemplo, ao se assistir a um filme, como *George, o curioso*, o que foi feito pela turma, a professora pôde trabalhar com os alunos a questão da amizade ou o método científico de se procurar por respostas simplesmente partindo da análise do personagem principal da história.

Em seguida, o grupo deve se ater a uma problematização, ou seja, transformar o tema num problema a ser resolvido mediante a participação de todos. O problema surge a partir das questões levantadas pelo tema. Se um problema for levantado pelo aluno, ele

compreenderá melhor o seu teor, pois o elaborou a partir de considerações feitas acerca de suas impressões e conhecimentos, assim como de suas necessidades a serem supridas. A CI, quando decide por um problema motivador do processo de obtenção de respostas, passa a vivê-lo, isto é, todas as suas ações estão a favor da resolução da questão.

Após problematizar um tema, a comunidade inicia a etapa de investigação, que é a procura por instrumentos que possam levar à solução do problema por meio de conceitos ou respostas. Na Filosofia, esses instrumentos são representados pelos textos filosóficos, pelas obras dos comentadores e por seus argumentos. O filósofo retira dessas fontes aquilo que mais se aplica ao seu problema. Dentro da sala de aula, o mergulho no texto pode ser representado pela participação do grupo no contexto da atividade que está sendo realizada, assim como nos materiais e recursos didáticos. O contexto de uma atividade proposta pelo professor pode estar num livro, nos conteúdos transmitidos no dia-a-dia, num trabalho de campo (caso necessário) e em todas as situações que puderem ser “lidas” pelo aluno, permitindo a ele reconhecê-las como contribuição para resolver o seu problema. O importante é buscar nesses contextos problemas semelhantes aos que se está enfrentando, para que, ao final da atividade, o grupo possa construir um discurso ou argumentação acerca da própria atividade e de seus momentos (objetivos, tema, problema e procedimentos).

A conceituação é a efetivação de todo o processo realizado. O conceito em sala de aula é, justamente, a resposta que se obtém de todo o trabalho. A resposta não deve ser entendida como uma solução prescrita ao final do livro didático ou como um gabarito de prova, por exemplo, mas, sim, como o conjunto de contribuições que a criança obteve a partir da atividade, na forma de habilidades e conhecimentos adquiridos, opiniões e novas dúvidas, ou seja, aquilo que elas guardam como reflexos da participação na experiência de pensar, além da construção de conhecimentos em comunidade.

Esses passos devem ser seguidos de uma avaliação, mas não como as avaliações comuns que se limitam a testar se a criança aprendeu ou não determinado conteúdo. A avaliação deve ser entendida como a conclusão de um processo metacognitivo, que faz com que a atividade, ao mesmo tempo, propicie ao aluno o conhecimento do conceito e do processo que ele passou para ter acesso a esse conhecimento. Gallo (2007) diz que a avaliação dá às atividades o valor de experiências de pensamento, fazendo com que os alunos vivam a experiência escolar como parte de suas vidas e que, com isso, possam aprender novas coisas, conceitos, pensamentos e conhecimentos.

Um aluno que aprende operações matemáticas na sala de aula não precisa necessariamente ser um matemático no futuro, nem uma aula de Educação Física tem a

obrigação de fazer com que uma aluna se transforme numa atleta olímpica. Mais importantes não são os resultados obtidos pela concretização de uma atividade, mas, sim, aquilo que se aprende com ela e que será levado pela vida adiante. As habilidades e capacidades são mais valiosas, porque permanecem, ao passo que as aplicabilidades variam de acordo com a situação.

A partir dessa estrutura, serão apresentadas e analisadas algumas atividades realizadas pela turma. Essas atividades foram divididas em grupais e individuais. Os dois modos demonstram a participação no processo de CI.

4.2.1 Atividades Individuais: construindo o sujeito da comunidade

Nesta seção, serão mostradas atividades que necessitam apenas do indivíduo para serem realizadas, o que não quer dizer que não há a participação do professor ou de um recurso didático. Pelo contrário, o comando inicial da atividade é transmitido por uma dessas vias e cabe ao aluno seguir as recomendações e desenvolver a tarefa pedida. O importante na atividade individual é que, ao seu término, o aluno tenha a capacidade de argumentar sobre ela. A atividade deve ser entendida por ele como a possibilidade de se obter algum conhecimento aplicável. Por exemplo, numa atividade de História, foi pedido à turma que se buscassem, em diferentes fontes (documentos, depoimentos de familiares), informações sobre sua história de vida, para que pudessem ser compartilhadas em sala de aula, construindo, assim, uma rede de relações de convivência. Além de crescimento cognitivo, essa atividade traz crescimento pessoal aos alunos, que sentem a necessidade de serem considerados pelos outros como indivíduos participantes. Assim sendo, fazem perguntas aos adultos, procuram conhecer as coisas, tudo para terem uma identidade. Com isso, eles desenvolvem a necessidade de pensar sua própria vida. Apresentando seu ponto de vista sobre as coisas, oralmente ou de forma escrita, o aluno sente-se importante, destacando-se dos demais. Suas palavras significam a representação da forma como entendem o mundo e do que esperam dele. Assim, deixam de ser simplesmente crianças dentro de uma sala de aula e se tornam sujeitos do processo de construção de conhecimentos, que ultrapassam suas mentes e seus registros, para ajudar no grupo de que fazem parte.

Essa atividade envolveu o cumprimento de algumas metas, tanto com relação a conteúdos ensinados como a resultados obtidos. Buscando-se por informações num ambiente conhecido, como a família, o aluno entrava em contato com fatos ocorridos antes mesmo de seu nascimento, o que permitiu a inclusão do conceito de identidade, assim como sua percepção sobre as diferenças existentes entre cada fonte de informação: o discurso do pai

tem informações diferentes do discurso dos padrinhos, por exemplo. Esse trabalho de coleta de dados também representou o desenvolvimento do processo de pesquisa, necessário em muitos momentos da vida escolar.

Após realizar a atividade, e partilhando suas informações, cada aluno mostrava-se apto no desenvolvimento de algumas habilidades. Primeiramente, a leitura de textos diversos, como os documentos, as imagens e os depoimentos. Afinal, o que eles escreveram nada mais é do que sua interpretação dessas diferentes linguagens. A partilha de informações também levou à construção da história da turma a partir do conjunto de experiências pessoais apresentadas, contribuindo para a aproximação do grupo pelas similaridades encontradas nas histórias. E, num segundo momento, essa experiência permitiu uma discussão sobre o valor que os documentos têm na construção da história de um lugar ou de um determinado grupo de pessoas, mostrando também que cada pessoa é tida como indivíduo e como parte de um grupo, trazendo valores para esse grupo pelas suas ações.

A avaliação final que se obtém dessa atividade se dá pelo seu caráter de pesquisa, levando o aluno a procurar por respostas além daquilo que ele encontra em sala de aula, assim como pela possibilidade de participação coletiva, expressando sua herança familiar e, com isso, fazendo com que o aluno se mostre como uma pessoa com identidade própria.

O próximo exemplo segue a linha do anterior, mas se mostra mais próximo do ideal de se identificar o aluno como sujeito em sala de aula. Enquanto, no primeiro trabalho, eles deveriam se apresentar como indivíduos para os colegas e a professora, nesse, eles apresentaram algumas opiniões sobre o ambiente à sua volta, assim como sobre seu papel no mesmo.

O objetivo dessa atividade foi tentar entender a sala de aula e a escola como lugares importantes para o aluno. A sala de aula, enquanto ambiente em que os alunos ficam por muito tempo, deveria ser vista por eles como um espaço para construção de relações humanas, assim como para o desenvolvimento de atividades cognitivas. Com base nisso, a descrição e a análise do ambiente por parte de cada um são consideradas como habilidades desenvolvidas por eles. Além disso, a discussão envolvendo as ideias de cada um, como proposto no quarto item da atividade, favoreceu argumentações em defesa das ideias individuais, assim como a possibilidade de se considerarem as contribuições dos outros e a tomada de decisões ou refutações conjuntas, ou seja, aspectos de um trabalho de investigação e reflexão comunitárias. Essa atividade foi realizada nos primeiros dias de aula, talvez como forma de a professora, juntamente com os alunos, tentar estabelecer regras e parâmetros utilizáveis na sala de aula durante todo o período letivo. A atividade propunha as seguintes

questões, que aqui serão acompanhadas das respostas de uma aluna:

- ✓ Em sua opinião, existe algo a ser melhorado em sua classe?

Acho que poderia falar mais baixo durante as atividades.

- ✓ Como você pode contribuir para melhorar a sua classe?

Participando das atividades, respeitando a professora e os colegas, falando baixo, não fazendo bagunça e ajudando os colegas.

- ✓ Em sua classe, o que está bem e não precisa ser melhorado?

O espaço da sala, as carteiras e a turma é muito boa, e a professora também.

- Seções de Informática: *Construindo uma história e Salada de Letras*

As aulas de Informática aqui apresentadas refletem alguns momentos das mesmas, isso porque, durante o tempo da pesquisa, em algumas semanas, não houve aula, além de determinadas atividades terem se prolongado por mais de uma seção em razão do pouco tempo de cada encontro (50 minutos) e problemas rotineiros, como conversas paralelas e demora para iniciar as aulas. Cabe aqui destacar a estrutura da sala de Informática, com diversos computadores, todos conectados à Internet. A sala serve como laboratório para pesquisas de alunos de todas as séries e como sala de aula. Enquanto espaço para as turmas em aula, é bem aproveitado, pois cada aluno dispõe de um equipamento completo para a realização de suas atividades.

Essas atividades foram selecionadas pelo grau de participação dos alunos, incentivando-os a pensarem por conta própria e a buscarem, nos recursos disponíveis, os elementos necessários para concluírem suas atividades. Outras aulas foram dedicadas ao aprendizado de conceitos básicos de Informática, assim como ao uso de determinados recursos presentes em programas, como o *Word for Windows* e a Internet. Essas aulas são caracterizadas pela participação do grupo como um todo; portanto, não são relevantes nesta seção, que mostra a participação dos alunos como sujeitos que atuarão na comunidade.

A primeira atividade envolvia a criação de uma história a partir do filme *George, o curioso*, assistido pela turma dias antes. Cada aluno deveria utilizar um conjunto de imagens contido num programa especial e montar uma pequena história em quadrinhos sobre algum aspecto referente ao filme. As imagens disponíveis eram desenhos da *Turma da Mônica*, portanto, parte do “universo cultural” dos alunos, possibilitando a imediata identificação dos personagens por parte do grupo. A professora sugeriu alguns temas norteadores aos alunos, mas deu liberdade para que desenvolvessem as histórias a partir do assunto que quisessem

sem saírem do contexto do filme. Dessa forma, temas como “curiosidade”, “amizade” e “brincadeira” puderam ser trabalhados, assim como “criatividade”, “descoberta” e “natureza”. A única recomendação da professora foi que cada história tivesse alguma referência direta ao filme (uma menção a uma cena ou personagem), fazendo com que o aluno se remetesse à história e rememorasse algum momento que lhe fosse interessante. Ao final da história, ele deveria explicar à turma a razão de sua escolha. Assim, o problema envolvendo a atividade seria buscar uma relevância para a história criada tanto para quem a desenvolveu como para quem a lesse.

A partir da escolha do assunto, os alunos desenvolveram suas histórias, montando as cenas e os diálogos entre os personagens. Interessante notar que alguns elementos se fizeram muito presentes nos quadrinhos, como casa, rua e amigos, refletindo preferências dos alunos dessa idade. Não tive acesso aos trabalhos, mas, em conversa com a professora de Informática, fiquei sabendo que a atividade foi bastante produtiva, pois os alunos desenvolveram histórias bem construídas, ainda que curtas. Segundo ela:

A proposta principal deste filme é fazer com que os alunos despertem para a curiosidade pelas coisas diante de seus olhos, assim como acontece com o personagem principal da história. Esta é a mensagem imediata ao se assistir ao filme e esperava que isso fosse o aspecto mais marcante nos trabalhos. Sobre isso, um aluno escreveu sobre a importância de se perguntar aos outros sobre o que não se conhece. Na historinha, Mônica e Magali estão conversando sobre isso depois de terem assistido ao filme de George. Isso na linguagem deles é claro, já que ainda estão aprendendo a escrever. Mas a mensagem é mais do que clara. Em outra história, os personagens estão conversando sobre a amizade do macaquinho, personagem principal do filme e o ‘homem do chapéu amarelo’, que vem a ser seu dono. Uma coisa que muitos me perguntaram era por que o macaco se chamava George e não Jorge, pois nunca tinham visto essa grafia do nome. Expliquei que era um nome em inglês. Isso demonstra a atenção e curiosidade deles diante de fatos novos (Entrevista em 22/04/2009).

A atividade seguinte consistia na criação de uma capa para um livro lido pelos alunos na sala de aula, que ocorreu no dia 29 de abril. Os alunos deveriam tomar o título do texto “Salada de Letras” e compor uma ilustração para a obra, baseando-se no próprio texto e em elementos discutidos com a professora, como “comida” e “palavras”. Pelos trabalhos observados, a maioria dos alunos fixou a ideia de um prato de salada, mais do que a ideia de um agrupamento de letras. Outro ponto observado nos trabalhos é que cada aluno preferiu colocar na sua capa um grupo de determinados alimentos preferidos, como comidas salgadas, vegetais e sobremesas.

Dentro da “estrutura filosófica”, o “objetivo-primeiro” da atividade era fazer com que os alunos associassem a leitura do livro com o conceito principal presente nele, o de uma “salada de letras”. Isso se daria pelo agrupamento dos nomes dos alimentos começados por

cada letra do alfabeto de acordo com o conhecimento dos alunos. Esses nomes seriam utilizados na montagem da capa a partir da busca por figuras que os representassem. Permitir que os alunos procurassem pelas imagens foi uma forma de sensibilizá-los para o objetivo do trabalho. O próprio uso do computador é uma forma de sensibilização, pois dá ao aluno a oportunidade de procurar por dados variados, pela pesquisa em diferentes páginas da Internet, o que amplia a experiência que poderia ser obtida com a busca em apenas uma fonte, como um livro, por exemplo.

A pesquisa individual em si permitiu que cada aluno desenvolvesse a sua própria expressão da ideia a partir do que foi proposto pela atividade. As capas representam o conceito construído por cada aluno, que o moldou a partir do entendimento do tema. Numa das imagens, o aluno acrescentou um personagem de desenho animado, sinal de uma preferência sua. Isso mostra que ele adicionou elementos presentes em sua história de vida para representar a sua visão pessoal do tema proposto pela atividade. A seguir, há dois exemplos dessa atividade:

FIGURA 4.1: SALADA DE LETRAS



Fonte: Igor das Mercês Mairinque, 2009 (Arquivo pessoal).

- Cartão para os pais

Esta atividade foi proposta pela professora substituta em função da reunião de pais que seria realizada no dia. Aproveitando-se de sua facilidade com trabalhos manuais e por estar realizando uma especialização na área de artes, a professora mostrou aos alunos uma técnica para confeccionar os cartões. Essa técnica consistia em colorir um desenho utilizando

giz de cera e um pano para espalhar a cor ou esfumaçá-la, como ela se referiu na seção.

O que, a princípio, era apenas uma atividade de artes, na concepção da professora, ganhou ares de CI, pois, à medida que o cartão ia sendo confeccionado, ela aproveitava para iniciar uma segunda tarefa: fazer com que os alunos apresentassem sua visão a partir de uma questão feita por ela. Numa estrutura semelhante à usada nas aulas de Filosofia, a professora, após mostrar a técnica, sugeriu que os alunos comentassem sobre o que iriam escrever nos cartões e o que achavam do trabalho. Isso foi importante para ampliar o valor da atividade. Os alunos deveriam pensar sobre seu comportamento durante as aulas, assunto que seria relatado aos pais na reunião da qual eles não participariam. A Tabela 4.1 representa um fragmento dessa atividade:

TABELA 4.1: FRAGMENTO DA ATIVIDADE “CARTÃO PARA OS PAIS”

Participante	Discurso
Professora	<i>Na reunião de hoje, seus pais vão ouvir sobre o comportamento e o rendimento de vocês nas aulas. É importante que eles acompanhem o dia-a-dia e que vocês sempre comentem sobre o que fazem na sala de aula e na escola. Quero que vocês escrevam no cartão uma mensagem para os pais. Escrevam aquilo que vocês acham deles e agradeçam por terem vindo à reunião. Enquanto desenham e escrevem, pensem em como pode ser importante essa atividade e depois digam para a turma.</i>
Aluna 1	<i>Acho que, com esse cartão, nós estamos declarando nosso amor aos nossos pais. Acho também que vão falar bem de mim, porque eu tento ser uma boa aluna todos os dias. Mas, se fizerem alguma queixa, meu pai vai me perguntar depois sobre isso.</i>
Aluna 2	<i>Nós mostramos que eles são importantes para nós. E, na reunião, eles querem saber do nosso comportamento na escola. Eles são as pessoas que mais se importam com a gente.</i>
Aluna 3	<i>Quero que este cartão seja uma bonita lembrança para minha mãe. E que, depois da reunião, ela possa me dizer que eu estou indo bem.</i>

Esta atividade representou o interesse da professora em estimular seus alunos a se verem como parte do processo de educação e como parcela importante rumo aos objetivos que pais e

escola buscam alcançar com relação à sua formação. Desenvolver esse conceito, de elemento instrumental do processo, enquanto faz uma simples atividade como a de desenhar um cartão, faz com que o aluno, dentro do universo da CI em sala de aula, desenvolva sua capacidade crítica de analisar uma situação e, pelos seus pensamentos e ações, tomar parte nela. A seguir, têm-se alguns exemplos de cartões feitos pelos alunos:

FIGURA 4.2 EXEMPLOS DE ATIVIDADE INDIVIDUAL: CARTÕES



Fonte: Igor das Mercês Mairinque, 2009 (Arquivo pessoal).

4.2.2 Atividades em Grupo: consolidando a comunidade investigativa

Essas atividades visam demonstrar a atuação da turma como grupo e, por conseguinte, enquanto uma comunidade. Para isso, deve se levar em conta a capacidade do trabalho de gerar um sentido ou significado aos seus participantes. Lipman, Oscanyan e Sharp (2001) dizem sobre a importância de se obterem significados numa CI:

Enquanto não conhecermos o contexto de um episódio, ele pode parecer sem sentido. Pensemos em como uma frase pode parecer confusa, mas ter um sentido no parágrafo adequado. Acontece o mesmo com as experiências da vida. Se pudermos ajudar as crianças a descobrirem as relações entre as partes e o todo das suas experiências, podemos ajudá-las a encontrar o sentido das experiências isoladas (p. 98).

Por essa ideia, as atividades em grupo precisam ser consideradas como inserções dos alunos em ambientes diferentes de acordo com cada situação proposta pela atividade. Isso faz com que eles aprendam a lidar com essas situações, tendo que encontrar soluções para as

questões que são apresentadas diante deles. Dessa forma, a CI na sala de aula permite que se desenvolva o raciocínio das crianças por meio dos seus conteúdos, procedimentos e objetivos. Um novo conceito que elas aprendem pode ser utilizado em outras situações além da própria atividade. A necessidade de seguir regras em um jogo, por exemplo, pode ser aplicada na vida familiar ou com os amigos em outros ambientes.

Os alunos, quando estão desenvolvendo atividades em grupo, também tendem a relacionar as partes da atividade com o todo, ou seja, cada detalhe presente, como o número de alunos do grupo, a divisão dos materiais ou a distribuição de tarefas, está ligado ao objetivo final, que é a realização da tarefa. Após a realização da atividade, o grupo transcende o trabalho, levando as suas conclusões para outros âmbitos. Se bem-sucedida a tarefa, os alunos se agrupam mais e passam a discutir os resultados. Se não obtiveram bons resultados, procuram pelas falhas, tentando solucioná-las, trocando de grupos ou redefinindo padrões e regras de atuação.

- Observadores da Natureza

Esta foi a primeira atividade registrada para a pesquisa e também a primeira que contou com a participação de toda a turma, como um grupo, fora da sala de aula. Antes de ir a campo, o grupo organizou as atividades a partir do livro didático. Este sugere a apresentação de um tema e sua problematização, a fim de orientar a atividade do grupo. O livro convida os alunos a desenvolverem um trabalho como o dos cientistas, explorando o meio ambiente em que vivem. Isso é feito por meio de um pequeno texto que descreve o papel dos cientistas em seu trabalho: serem observadores do meio. A partir dessa orientação inicial, o material didático dita os procedimentos necessários para que a atividade se desenvolva.

A atividade teve início a partir da construção de pequenos grupos. Os alunos conversaram entre si durante alguns minutos e escolheram seus parceiros, compondo equipes de “investigadores”. Esse aspecto é importante por não haver intervenção da professora na escolha dos grupos, dando aos alunos a oportunidade de escolherem seus parceiros a partir de seus próprios critérios. A professora apenas escolheu aqueles que seriam os “líderes” das equipes de acordo com os alunos que se mostravam mais participativos. O livro sugere que se pode alcançar um entendimento melhor acerca de um assunto se um aluno puder contar com o conhecimento dos colegas além do seu próprio.

O passo seguinte se deu pela escolha de um nome geral para a turma formada pelas pequenas equipes. Foi pedido que o nome representasse alguma coisa valiosa para os

alunos com relação à preservação do meio ambiente. Nomes como “Reciclagem”, “Natureza” e “Ecologia” foram sugeridos. Assim, eles se dirigiram para a parte externa da escola. A escolha, pela maioria, foi “Natureza”. Perguntei a uma aluna a razão de terem escolhido esse nome e ela disse: *“Estaremos observando a natureza e recolhendo coisas que existem nela para podermos conhecê-la melhor. Por isso, acho que esse é o melhor nome para nossa equipe. Somos detetives da natureza, mas temos que ser amigos dela também”* (Depoimento de uma aluna).

Cada grupo deveria coletar, ao longo do espaço físico (quadras, ginásio e corredores) da escola, folhas, lixo e outros materiais e guardá-los em sacos plásticos. Eles teriam um tempo de 10 minutos para realizar essa tarefa. A professora fez algumas recomendações antes de dar início à tarefa: não retirar as flores, não pisar na grama e não correr pela escola. Os grupos se espalharam pela escola e começaram a recolher os materiais. Alguns tinham, em suas sacolas, diferentes tipos de folhas. Eles deram preferência às folhas e aos galhos, por serem partes da natureza, mas também recolheram outros objetos, como papéis e copos plásticos. Por ter um amplo espaço físico e uma área verde extensa, a escola favoreceu muito o trabalho dos alunos, como se pode ver pelas seguintes imagens:

FIGURA 4.3: IMAGENS DA ESCOLA PESQUISADA



Fonte: Igor das Mercês Mairinque, 2009 (Arquivo pessoal).

Ao final do tempo estipulado, os alunos mostraram aquilo que recolheram à professora e se reuniram no meio de uma das quadras. Voltando à sala com o material recolhido, os alunos passaram à segunda etapa da atividade, novamente guiados pelo livro didático. Nessa etapa, eles conversaram sobre a atividade no pátio. O livro sugeria que eles separassem os seres vivos, caso algum fosse recolhido, e os objetos inanimados. A Tabela 4.2 apresenta uma parte dessas discussões entre os alunos:

TABELA 4.2: FRAGMENTO DA DISCUSSÃO LEVANTADA NA ATIVIDADE “DETETIVES DA NATUREZA”

Aluna 1	<i>Eu acho que nenhum animal deve ficar preso, nem em casa, nem em zoológico. Eles devem viver na floresta, assim como nós vivemos na cidade.</i>
Aluna 2	<i>Uma vez eu fui ao zoológico. Eu gostei muito.</i>
Aluna 1	<i>Mas você queria ficar presa dentro de uma gaiola?</i>
Aluna 2	<i>Não. Mas acho que os animais no zoológico são mais bem tratados do que se estivessem soltos. Lá, pelo menos, não têm caçadores.</i>
Aluno 1	<i>Todos os bichos têm que ficar nos lugares em que estão!</i>

Em meio a essa discussão, a professora reuniu o material coletado e, juntamente com os alunos, se dirigiu para o Laboratório de Ciências, onde eles o analisariam. Anotaram, abaixo de cada objeto, seu nome e o da equipe que o coletou. Após esse registro, as equipes catalogaram todos os objetos, dividindo-os em naturais e não-naturais. Terminada essa fase do trabalho, eles discutiram não mais como equipes, mas como um grupo, sobre o que seriam objetos naturais e não-naturais. Depois de escreverem no caderno de Ciências suas conclusões, compartilharam suas respostas uns com os outros, chegando a um consenso para o trabalho. Uma aluna, que havia pedido para falar pela turma, disse:

As coisas naturais são criadas pela natureza, como as plantas, os animais e nós mesmos. Ela é muito rica, por isso, temos que cuidar dela, senão ela se acaba. Já as coisas não-naturais são aquelas feitas pelas pessoas, como os papéis, as cadeiras, e muitas outras coisas. As coisas naturais existem sem se transformarem, e as coisas que não são naturais são modificadas pelo homem. As pessoas usam a natureza para fazerem outras coisas, que são usadas por elas (Depoimento de uma aluna).

- **Cantinho de Leitura**

No ambiente em que as carteiras estavam dispostas em círculo, os alunos se reuniram e, ao comando da professora, cada um deles se dirigiu ao mural e leu um dos textos lá encontrados. O mural é um conjunto de pequenas histórias, receitas, anedotas e outros textos trazidos pelos próprios alunos e pela professora. À medida que cada um ia lendo, os demais observavam sua postura e o andamento de sua leitura. Alguns conseguiam ler com mais fluência, enquanto outros apresentavam certa dificuldade, um aspecto comum no início

do ano. Ao longo do tempo, em outras atividades dessa natureza, esses alunos já apresentavam maior facilidade nas leituras. Um detalhe interessante é que muitos dos textos apresentados no mural têm relação com ensinamentos propostos pela escola, como respeito e união, o que mostra que esse material busca ensinar aos jovens lições para serem adotadas, juntamente com o trabalho de desenvolvimento de sua leitura.

FIGURA 4.4: “CANTINHO DA LEITURA”



Fonte: Igor das Mercês Mairinque, 2009 (Arquivo pessoal).

A Figura 4.4 mostra a gama de textos presentes no mural, com diversos tipos de linguagens (informativo, conto, charadas etc.), possibilitando várias atividades para o professor a partir dos temas. A principal era mesmo a prática da leitura dos alunos, melhorando, assim, seu vocabulário, escrita e fala. Outro objetivo encontrado neste tipo de atividade, aplicado ao conceito de uma sala de aula enquanto comunidade investigativa e reflexiva, é fazer com que cada aluno, ao ler um texto, tivesse consciência dos temas e conceitos principais tratados de modo que seu significado pudesse ser discutido pelos colegas, compondo um entendimento mais complexo a partir da leitura inicial.

- Seção Filosófica

Este registro pretende mostrar o processo de uma aula de Filosofia, salientando como a turma se comportou durante a seção e o que desenvolveu. O trecho a seguir é parte da

discussão desenvolvida a partir do tema “mães”. A questão que motivou o diálogo surgiu em meio às analogias que os alunos estavam fazendo quando uma aluna disse que a mãe parecia com um anjo.

TABELA 4.3: FRAGMENTO DE UMA “SEÇÃO FILOSÓFICA”

Aluna 1	<i>Um anjo é um “animal gente”, porque ele tem asas como alguns animais.</i>
Aluna 2	<i>Mas o avião também tem asas.</i>
Aluna 3	<i>Mas as asas do anjo balançam e as do avião ficam paradas; por isso, o avião não é um animal.</i>
Aluna 2	<i>Mas não existe animal gente.</i>
Aluno 1	<i>Existe, sim, o chimpanzé</i>
Aluna 4	<i>Isso é lenda! Me falaram isso.</i>
Aluno 1	<i>Mas e se cortarem o rabo e os pelos do macaco, ele não vira gente?</i>
Aluna 2	<i>Eu acho que o chimpanzé se parece com uma pessoa, mas falta muito para ser de verdade. Falta cabelo, olho, inteligência, ele tem que falar, falta “melanina”, ele tem que ter a pele morena ou branca, ele teria que escovar os dentes. E andar como a gente anda.</i>
Aluno 2	<i>Ele teria que pegar o lápis direito.</i>
Aluna 5	<i>Eu vi macaquinhos descascando bananas como a gente.</i>
Aluna 2	<i>Mas isso ele pode imitar da gente, do mesmo jeito que o papagaio imita a fala humana.</i>

O principal objetivo desta atividade é justamente a expressão dos pensamentos feita pelos alunos durante o diálogo. Assim, o significado da atividade para eles, enquanto indivíduos, deveria ser responder a uma questão com seus argumentos próprios.

Como se aproximava o Dia das Mães, a professora elaborou a atividade, a fim de motivar os alunos a discutirem sobre esse tema, já que eles estavam interessados em conversar sobre as mães. Outras atividades realizadas em dias anteriores também abordavam o assunto. Por isso, naquele momento, o universo de interesse estava voltado para o tema e este se

mostrava apto para ser discutido, sendo, inclusive, objeto de estudo em atividades de Língua Portuguesa e Ensino Religioso. A professora sugeriu uma analogia entre as mães e algum animal de que cada criança gostasse como forma de expressar sentimentos. O uso dessa estratégia permitiu uma discussão mais livre e interessante ao contrário do que poderia ocorrer se simplesmente ela pedisse aos alunos que escrevessem ou desenhassem alguma mensagem sobre suas mães. Também contribuiu para que uma nova questão fosse levantada, esta fora do objetivo inicial, mas que demonstrou toda a habilidade das crianças em dialogar entre si.

O fragmento apresenta essa nova discussão, que se mostrou ser uma fonte de argumentos bastante interessantes, pois incentivou a criatividade e a formação de ideias nos alunos. Na tentativa de se chegar a um consenso para a questão levantada pela “aluna 1”, os demais recorreram a associações de ideias e conceitos, como determinar certas características exclusivamente para pessoas e outras para animais.

Esse tipo de exercício de pensamento requer uma busca por conceitos primários e simples, baseados apenas em ideias simples, do senso comum, como uma noção imediata do que vem a ser “animal” e “gente” para se elaborar um conceito mais aprofundado acerca, por exemplo, do que cada um significa na realidade. As experiências baseadas na pura constatação pelos sentidos, como perceber que as asas dos animais batem e a dos aviões não, permitem que sejam elaboradas impressões até certo ponto definitivas para os alunos, mas que acabam por ter que se modificarem ou se ampliarem, quando surge um ambiente de discussão, onde vários pontos de vista são levantados acerca de um mesmo assunto.

Numa discussão como a relatada, cabe à professora orientar os alunos para que, a partir de suas falas, possam ser traçados conceitos que venham a dar entendimento à questão inicial. O exemplo mostra claramente alguns desses conceitos, que devem ser trabalhados separadamente para que possam se encaixar no contexto da discussão ou em qualquer outro em que haja necessidade de seu uso. Eles podem ser trabalhados a partir de questões que incitem os alunos a pensar melhor neles, como: *Se um animal estiver de roupa, ele pode ser chamado de gente? Um papagaio fala como a gente, então ele pode ser chamado de pessoa? O que faz de uma pessoa realmente uma pessoa? Nós somos seres vivos como os animais, assim, será que também somos animais?* Se um aluno der uma boa definição, que seja satisfatória para a maioria do grupo, para os conceitos de “pessoa” e “animal”, a turma conseguirá diferenciá-los bem, e uma questão como “o anjo ser um animal gente” pode ser respondida ou direcionada a um entendimento. Isso sem contar o desenvolvimento das habilidades próprias de uma discussão desse tipo, como argumentação, capacidade de fazer analogias e construção de conceitos. Ao final do trabalho, os alunos avaliaram a atividade

como válida, pois ela representou o trabalho de participação ativa de todo o grupo tanto no seu desenvolvimento como na realização da “experiência de pensamento”.

A partir dessas atividades e de suas análises, chega-se à compreensão da sala de aula enquanto vivência de comunidade reflexiva e investigativa. Diante disso, é preciso relatar os resultados alcançados por essa experiência a partir da seguinte questão: qual a contribuição da vivência observada para o meio pesquisado, assim como para o entendimento da CI enquanto elemento principal da educação participativa e reflexiva?

4.3 Resultados Obtidos pela Vivência de Comunidade de Investigação na Sala de Aula Pesquisada

Vista como experiência vivenciada no ambiente pesquisado, a CI em sala de aula traz importantes contribuições tanto para o próprio ambiente, enquanto espaço físico e pedagógico, como para os seus participantes, enquanto sujeitos das ações executadas nesse meio. Os resultados obtidos pela vivência de CI em sala de aula permitem que se amplie a discussão sobre o valor da educação participativa e reflexiva a partir do conhecimento do que se passa no ambiente em questão, dando sentido à análise do mesmo.

A primeira contribuição é consolidar o entendimento do processo de educar como caminho para a vida. As decisões e atos de cada pessoa devem ser guiados pelos conhecimentos que adquire, assim como pelas relações que desenvolve com os demais à sua volta, e tudo isso refletirá em cada novo passo dado por ela.

Uma experiência como esta, que valoriza a participação de crianças com seis e sete anos de idade, fomenta novos conhecimentos, devendo ser estimulada constantemente, para fazer com que valores essenciais à nossa sociedade sejam mantidos e aqueles que vemos como prejudiciais possam dar lugar a outros, a fim de solucionar problemas que enfrentamos. A educação é tarefa de todos e a experiência da comunidade investigativa e reflexiva é um bom caminho para a conquista de bons objetivos. Como escreve Chalita (2003), “não podemos esperar que as novas gerações modifiquem o que está errado se não despertarmos para o fato de que cabe a nós, desde já, dar o exemplo” (p. 11). O exemplo dado pela experiência da CI mostrou que, no desenvolvimento de um ambiente democrático dentro da sala de aula, há a possibilidade de que esse “espírito” se manifeste também fora dela, como comprovam observações feitas em outros ambientes da escola. O aluno se torna indagador e pesquisador para que também possa indagar e investigar questões fora do ambiente da escola.

Algo interessante referente a essa democratização da sala de aula é que esse espírito coletivo refletido nas ações e procedimentos observados no cotidiano da turma é um

aspecto que se dá pela necessidade de relação entre professora e alunos de modo que eles trabalham em função dessa participação conjunta. Destaca-se isso porque é comum numa instituição particular, e ainda confessional, a impressão de que existam entre seus muros determinadas ações que podem caracterizá-la como dogmática. Como dito anteriormente, o discurso pedagógico salesiano prioriza a participação autônoma dos alunos e o companheirismo dos mesmos em função da construção de conhecimentos e do aprendizado de valores. A CI em sala de aula procura evitar qualquer traço de imposições de maneira que possa ampliar essa experiência em ambientes além da sala de aula.

Diante disso, essa vivência de CI se diferencia de experiências relatadas no referencial teórico, como a proposta de Lipman, por exemplo, em que a comunidade é um ambiente fechado, limitado ao espaço e ao grupo que se propõe a discutir os temas e solucionar os problemas. Dessa forma, a experiência relatada acrescenta uma importante contribuição ao valor da educação participativa e reflexiva, que é a possibilidade de ampliação das condutas executadas em sala de aula para além de seu espaço, tornando a experiência pedagógica auxiliar na construção do papel social que cada criança deve ter em sua vida futura.

Já para os professores, a experiência de CI permitiu caracterizá-los como pesquisadores e reflexivos, a partir de seus relatos somados aos conceitos apresentados por Dewey, Mead e Lipman com relação a esse tipo de profissionais. Eles são vistos como profissionais que buscam desenvolver seu trabalho em função do aprendizado do aluno, este por meio da construção de significados aos conteúdos que ele ministra nas aulas. As experiências que presenciei também mostram o bom relacionamento entre os profissionais, que sempre estão unidos em função da elaboração de atividades que estimulem a participação dos alunos. Somado a essa postura profissional, viu-se nos professores da escola pesquisada o papel defendido por Dom Bosco, ou seja, o adulto que se compromete em cuidar do jovem, considerando-se como um amigo para lhe apoiar. Essa postura reflete o discurso salesiano, presente na escola, o que a torna um diferencial com relação a outras instituições de ensino que não possuem de forma tão marcante essa preocupação na construção de um relacionamento mais próximo entre professor e alunos. A valorização do discurso salesiano enquanto referencial para o bom relacionamento entre as pessoas se dá de forma mais forte nas séries iniciais, justamente, quando se busca construir nas crianças, valores para toda a vida.

Nos dias de hoje, o professor, que tenha ao mesmo tempo essa postura profissional comprometida e essa “humanização” tão presentes em seu trabalho, representa

uma quebra considerável de um parâmetro instaurado na sala de aula e mantido por muito tempo como indestrutível, o de que somente o professor é que deve falar na sala por ele ter o conhecimento maior das coisas. Se já há dois séculos, quando Dewey falava num professor que atuava em prol da total participação do aluno em sala de aula, o que dizer numa era em que as transformações ocorrem a cada segundo e o ser humano é tido como o agente dessas mudanças?

Essa experiência de CI enquanto vivência em sala de aula proporcionou conhecer profissionais que se empenham em não somente realizar seu trabalho como uma atividade técnica, isto é, como um conjunto de procedimentos de forma metódica, a fim de se alcançarem objetivos previamente definidos, geralmente estabelecidos pela instituição da qual eles fazem parte. Mesmo tendo que cumprir um papel na escola, os professores com quem tive contato se mostraram sempre dispostos a ouvir os alunos, aceitando quando possível suas contribuições para a aula. Mesmo dispostos a serem amigos dos alunos, os professores representam a autoridade máxima na sala de aula e devem zelar pela disciplina e pelo bom andamento dos trabalhos. Assim, eles não abriam mão de suas funções e responsabilidades, mas tinham a possibilidade de ampliar sua presença, trazendo essa postura do mestre frente ao aprendiz, de modo que os alunos os respeitassem sem temê-los, assim como poderiam confiar neles para ajudarem sempre que fosse preciso. A experiência relatada permite unir os conceitos de professor que se encontram nos referenciais teóricos, construindo, assim, um terceiro conceito aplicável no cenário atual da educação não como único, mas como proposta referente à educação reflexiva. Da união entre o mestre e amigo das crianças, que as ensina os bons valores da convivência, do trabalho e da religiosidade, como sugeria Dom Bosco, e do professor que ensina os conteúdos em sala de aula, permitindo aos alunos que exponham suas opiniões, de acordo com Dewey e Lipman, tem-se um professor mediador, responsável em fornecer ao aluno os aspectos cognitivos e morais necessários ao seu aprendizado na escola, trazendo para a sala de aula conteúdos que possam ser significativos para os alunos e esperando que estes contribuam com sua forma de ver esses conteúdos de modo a tornar a experiência de sala de aula uma CI.

Para os alunos, a contribuição mais importante dada pela CI foi a criação de um ambiente de confiança, respeito e afeto, ao qual todos eles tinham acesso a partir de sua própria participação cotidiana. Ao permitir a livre expressão e valorização de pensamentos e respostas por meio das atividades, a vivência de CI abriu a possibilidade para que cada aluno adquirisse autoconfiança para se dedicar cada vez mais às tarefas da escola. Essa liberdade para atuar em sala de aula é condição essencial dentro de uma CI, pois é a partir dela que o

aluno inicia-se no processo de construção de conhecimentos e partilha de experiências, sempre com o objetivo de enfrentar e solucionar problemas e responder às suas próprias questões ou àquelas com as quais ele se depara ao longo de sua vida.

A partir dos dados apresentados neste capítulo, pode-se ver que a vivência de CI na sala de aula permitiu ainda o desenvolvimento de uma série de habilidades nos alunos, complementando aquelas apresentadas no referencial teórico e dando a essa experiência pedagógica maiores subsídios para classificá-la como referencial de discussão acerca da educação reflexiva e participativa.

As conclusões de cada atividade representam descobertas alcançadas pelos alunos mediante a investigação do problema contido no trabalho que estavam desenvolvendo. Pelas palavras dos próprios alunos nas entrevistas, vê-se que essas descobertas representam experiências significativas ligadas à forma como eles interpretavam as coisas de modo que se pudesse formar a consciência individual de cada aluno. Assim, a CI mantinha-se por meio da participação de diferentes seres, todos ao mesmo tempo atuando num mesmo ambiente, com objetivos semelhantes, mas com a possibilidade de traçarem metas próprias de acordo com seus interesses e com o estilo de linguagem que apresentavam. Esses dois últimos aspectos refletem a liberdade proporcionada pela vivência de CI em sala de aula, porque mostram a forma como o aluno se apresenta para os demais, tornado parte importante do todo. Essa visão do aluno, constatada na vivência pesquisada, demonstra um perfil diferente de aluno, assim como acontece com o professor. Esse aluno entra na sala de aula, buscando, mesmo sem saber de imediato, constituir-se como uma força representativa para o ambiente da escola, trazendo contribuições e somando-as àquilo que aprenderá, de forma a se reconhecer e ser reconhecido como personagem atuante do processo da educação na escola.

Isso pode ser estranho ao se referir a alunos de seis e sete anos de idade. Mas é importante destacar que, hoje em dia, crianças dessa idade já possuem um grau de desenvolvimento cognitivo e social diferente do de crianças da mesma faixa etária de épocas passadas. Por essa razão é que elas devem ser constantemente estimuladas e, por que não dizer, testadas a desenvolverem ainda mais essas características. É por isso que experiências como as relatadas neste trabalho se apresentam como importantes caminhos para ampliar essas potencialidades nas crianças, valorizando-as e, mais importante, permitindo sua aplicação prática.

Um aspecto importante com relação a isso é que o estímulo à liberdade individual do aluno, criativa e cognitiva, não seja confundida como uma eventual intelectualização precoce da infância. Esse fenômeno é comum em se tratando de educação infantil que

privilegia os aspectos de CI, sobretudo por críticos de sistemas de ensino que se pautam na construção de núcleos de aprendizagem em sala de aula, como o sistema elaborado por Matthew Lipman.

A vivência de CI na sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental (Domingos Sávio) possui o intento de desenvolver em seus alunos capacidades de pensamento e expressão de ideias e opiniões, a fim de construir conhecimentos e resolver problemas por meio das atividades realizadas ao mesmo tempo em que busca desenvolver em cada um o senso de responsabilidade consigo e com o grupo, zelando pelo bem de todos enquanto seres pensantes e como pessoas. Dessa forma, pensar-se-ia que os alunos entram na classe como crianças e saem como pequenos pensadores, mas isso não é totalmente exato.

No caso da experiência relatada, a presença do discurso salesiano voltado à educação, faz com que a CI exista tanto em função da formação de alunos como de pessoas fora da classe. A criança dentro da sala de aula desenvolve o seu papel de aluno, aprendendo e construindo significados que a ajudarão nas tarefas e no cumprimento das responsabilidades necessárias a esse papel. Mas, diferentemente das críticas, o discurso salesiano permite que essa formação seja ampliada para fora da classe quando a criança deixa de ser aluno e desempenha o papel de filho, amigo, parente, parte da sociedade, enfim, se apresenta como ser humano. Assim, não há uma intelectualização da infância, mas a possibilidade de melhoria dos momentos vividos na infância de modo que cada um desses momentos venha a se converter em valores, ações e pensamentos úteis para a vida adulta da pessoa.

Outras habilidades constatadas nos alunos por meio da vivência de CI são: o pensar na própria vida, unindo o que se vê na sala de aula ao que já se tem como experiência de vida; a discussão de conceitos levantados em aula, como “identidade”, “criatividade” e “descoberta”; a leitura de diferentes textos, entendidos aqui como formas de linguagem (escrita, desenho etc.), assim como interpretação e discussão de mensagens; a inserção no universo de pesquisa, onde cada um aprende a buscar por elementos para se resolver determinada questão; e a construção de uma história da turma, em que cada um contribui com suas experiências.

Mesmo com esses resultados positivos, sobretudo para alunos e professores, encontrados na experiência pesquisada, aspectos que podiam comprometer o desenvolvimento da vivência ou, pelo menos, impedir que ele ocorresse da forma como se imaginou num primeiro momento, cabia ao grupo o reconhecimento de seus próprios obstáculos e, pela própria experiência de CI, tentar contorná-los da melhor forma possível por meio da participação de todos em prol do desenvolvimento das atividades e posturas que levassem ao

cumprimento dos objetivos pretendidos.

Um dos principais obstáculos encontrados dentro do universo da experiência relatada é a presença marcante de determinados conteúdos no currículo escolar. Os chamados conteúdos de “área comum”, como Matemática, Português, Ciências, Geografia e História, são muito valorizados nos projetos pedagógicos das instituições de ensino e, na escola pesquisada, isso não é diferente. Seja no 2º ano do Ensino Fundamental ou no último ano do Ensino Médio, esses conteúdos ocupam o maior espaço do ano letivo, ainda que na instituição pesquisada a forma como eles são trabalhados permita a liberdade do aluno ao invés de simples transmissão de temas. A razão dessa presença maciça é a tradição conteudista da educação, derivada de linhas de pensamento que tiveram bastante espaço em nosso país, como o positivismo. Praticamente em todos os dias letivos havia a presença de momentos na agenda de trabalho reservados para esses conteúdos, enquanto que, para outros, como a já citada Filosofia, além de Educação Física, Informática e até mesmo atividades próprias do discurso salesiano, tinham pouco tempo semanal para se desenvolverem. As disciplinas especiais possuíam apenas 50 minutos por semana. Dessa forma, há uma dificuldade maior para um trabalho mais constante de interdisciplinaridade, ainda que os professores tentassem, ao máximo, trabalhar em sintonia uns com os outros, conforme seus próprios relatos.

Essa tradição de conteúdos faz com que seja exigido o estudo de temas sistematizados (técnicos), como o conhecimento do corpo humano ou dos planetas do sistema solar. Conteúdos dessa natureza não saem dos livros didáticos, diminuindo a possibilidade de se trabalharem outros assuntos mais voltados à reflexão e formação pessoal do aluno. Filosofia e Artes, por exemplo, proporcionam esse tipo de formação, mas não encontram espaço ante a necessidade da plena formação intelectualizada ou informativa e técnica. Na RSE, por exemplo, há um livro didático para Matemática, um para Português e um para cada outra matéria, mas não há um livro próprio de Filosofia, mesmo a disciplina fazendo parte do currículo adotado pelas instituições. Apenas a partir deste ano é que um material próprio está sendo elaborado para o Ensino Fundamental, já que existe um material didático para o Ensino Médio. As bases para discussão e reflexão permitidas pela Filosofia não contam com um referencial teórico próprio da escola, cabendo aos professores a construção desse referencial a partir de sua formação acadêmica.

O que se entende disso é que, mesmo num ambiente em que as práticas e posturas se voltam à construção de uma CI enquanto vivência cotidiana, ainda é fundamental a participação do entorno da sala de aula, sobretudo a administração da escola, a qual deve zelar pela permanência desse tipo de estrutura em suas classes, aproximando seu discurso

pedagógico e valores pretendidos às experiências que almejam alcançá-los. Para isso, não basta apenas que a CI seja construída em sala de aula. É preciso que ela seja forjada pelo seu redor, compondo, assim, um macroambiente voltado à educação reflexiva e participativa.

Outro fator tido como obstáculo ao desenvolvimento pleno da CI na sala de aula pesquisada é também uma preocupação antiga, segundo os professores: a dificuldade em se manter a concentração e o interesse por parte de alguns alunos. Mesmo com atividades que envolvessem temas conhecidos e interessantes, alguns alunos não se esforçavam o suficiente para acompanhar o ritmo do restante da turma. Quando isso acontece, pode ser decorrente de problemas de saúde física ou psicológica ou, mesmo, por conflitos de relacionamento. Mas, na maioria das vezes, como observado na sala, a falta de concentração e interesse se devia a fatores como: dificuldade de leitura e interpretação, conversas paralelas, indisciplina e, principalmente, certa liberdade que alguns alunos pensam ter para confrontar os professores. Não foram poucas as vezes em que ouvi comentários sobre esses comportamentos na escola.

Numa escola particular, esse fenômeno se faz mais forte pelo fato de os estudos dos alunos estarem sendo pagos pelos pais. Alguns deles acreditam numa “superioridade” com relação aos profissionais. Quando um aluno comete uma falta e é advertido por isso, cabe aos pais ouvirem do professor os fatos acontecidos. Muitas vezes, os pais atribuem a culpa aos próprios professores, que devem fazer com que seus alunos apenas estudem e aprendam para fazer jus ao seu investimento. Como previsto no SP, as faltas devem ser seguidas de punições, mas estas devem resultar no arrependimento e na correção dos erros. Os pais, professores e, sobretudo, alunos devem ter responsabilidade por seus atos e palavras. A CI cria alguns valores que devem ser postos à prova justamente nesses momentos. A liberdade da CI é produto da responsabilidade do aluno em seguir um caminho recomendado; por isso, a necessidade de que a CI seja constituída de regras estabelecidas pelos participantes e seguidas pelos mesmos, para que o conceito de “ser livre” não seja entendido como “viver de forma irresponsável”.

No ambiente pesquisado, um outro fator que dificultou a execução da experiência de CI e que está intimamente ligado ao obstáculo anterior foi a presença dos pais. Mas é preciso que fique claro que são os pais que não apoiam a participação dos alunos enquanto sujeitos e só se preocupam com o que está escrito no caderno ou com o que foi aprendido no dia-a-dia. Essa figura familiar impede que alunos com potencial possam se desenvolver, não complementando com sua participação e interesse o trabalho desenvolvido na sala de aula. Essa postura repressora não é decorrente de má fé por parte de pais e mães, mas, assim como no caso dos conteúdos que mais se apresentam na escola, é uma herança dos modos

tradicionais de se ensinar em sala de aula. Ainda que a maioria dos pais seja relativamente jovem, devido à idade de seus filhos, alguns reconhecem como um ensino de qualidade apenas aquele que prepara a geração de hoje para um futuro promissor no trabalho e na sociedade por meio de um conjunto de ensinamentos técnicos. A exigência de “boas notas” ou de um “comportamento exemplar” ainda é comum por parte dos pais, mesmo que muitos concordem que a forma como a escola e seus professores trabalham é o caminho mais indicado com relação à educação nos dias de hoje.

Isso comprova que, mesmo eficiente em seus resultados práticos e aplicados, e considerando-se como objeto de discussão em defesa de uma educação mais proveitosa para os alunos, experiências de CI como a pesquisada ainda encontram resistências. É tarefa dos professores, membros da comunidade e, principalmente, dos alunos trabalharem em benefício dos seus objetivos se realmente pretendem construir uma educação participativa e reflexiva de forma a edificar um novo panorama do ensinar e aprender.

Os obstáculos encontrados representam situações e problemas comuns a salas de aula, mesmo voltadas a experiências de comunidade investigativa e reflexiva. Mesmo com esses “entraves” que dificultam a vivência plena dessa experiência, não há como se negar o valor dessa construção feita por alunos e professores dentro do ambiente em que atuam juntos. Diante desse valor maior, cabe ainda mais uma consideração positiva com relação à CI na sala de aula pesquisada, esta ultrapassando os limites do ambiente em questão e sendo representativa ao ideal de educação participativa e reflexiva que esta pesquisa também considera como importante elemento na sua realização. Trata-se de dar à esta experiência um valor global, isto é, uma utilidade para que ela seja considerada por outras pessoas ou em outros contextos.

Pensando nisso, este relato desta pesquisa, além de representar uma experiência presenciada e considerada positiva para o processo de educação e formação dos alunos situados na escola em questão, torna-se importante e interessante ao ser inserido num contexto global, no caso, no atual cenário da educação básica brasileira. Essa inclusão se deve ao fato de que, a partir deste ano de 2010, o Ensino Fundamental será obrigatoriamente composto de nove anos, iniciando-se com crianças a partir de seis anos de idade, ocasionado mudanças na infraestrutura física, curricular e profissional.

Algumas escolas já vêm adotando mudanças, como a própria escola pesquisada, mostrando bons resultados e ratificando essa proposta do MEC. O novo Ensino Fundamental representa o discurso promovido pelo governo e, assim como nas escolas salesianas, esse discurso tem grande apelo à formação inclusiva e reflexiva dos alunos. Ele visa dar um novo

significado à estrutura do ensino das crianças, pensando na necessidade de se elevar o ensino na escola a um patamar democrático, em que existam apropriação e produção de conhecimentos pelos alunos. De um modo geral, a resolução do MEC, na verdade, é a confirmação da educação provinda do Estado para trabalhos já desenvolvidos em universidades e por diversos pesquisadores e profissionais da educação, conferindo uma conscientização da necessidade de uma escola comprometida com a cidadania e com a inclusão dos alunos.

O Ensino Fundamental de nove anos exige uma mudança na infraestrutura das escolas, valorizando os interesses dos alunos de cada faixa etária. Os conteúdos, normas e objetivos variam com relação a cada instituição, seguindo projetos político-pedagógicos, diretrizes curriculares, pesquisas educacionais e publicações específicas, mas obedecem ao “discurso do MEC”, embasado na Constituição Federal, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), nas diretrizes para o Ensino Fundamental e em seus pareceres e resoluções. Além de todo o referencial legal, o projeto do Ensino Fundamental renovado procura também tomar para sua estrutura aspectos positivos de experiências pedagógicas já adotadas no Brasil há certo tempo, como a “Pedagogia de Projetos”, o programa “Educação para o Pensar” e a própria experiência pedagógica salesiana.

O ganho com isso é que experiências de trabalho em sala de aula poderão ser encontradas em mais lugares e não ficarão somente atreladas a discursos pedagógicos específicos. Essa resolução do governo federal representa um grande desafio às instituições de educação de todo o país, mas, ao mesmo tempo, um avanço para a discussão do valor da educação para os nossos jovens. A partir de experiências reais como a encontrada na escola salesiana, tem-se uma boa ideia do que poderá ser obtido com essa nova proposta.

Evidentemente, uma escola particular, vinculada a uma rede de extensão nacional como a RSE, fornece muito mais recursos para a execução de um trabalho bem feito relacionado à CI. Contudo, mesmo sem recursos abundantes, o mais importante para que uma escola venha a se tornar centro dessas comunidades é considerar não o processo que se utiliza para educar, mas quem o utiliza, ou seja, o aluno na busca por aprender e o profissional que procura fazer com que ele veja esse aprendizado como uma experiência necessária para seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa. Em vista desse objetivo maior, estratégias, como a renovação do ensino ou o prosseguimento dos trabalhos realizados pela RSE, são tidas como instrumentos valiosos para alcançá-lo e, a cada dia, transformar o que poderia ser encarado como um ideal distante em algo concreto e realizável, ou seja, a total promoção pessoal e social pela educação.

Este capítulo encerra-se com a confirmação de que a experiência de CI na sala de aula pesquisada é valiosa como vivência de educação voltada à formação dos alunos de maneira integral por meio de atividades e processos voltados à construção de um aprendizado consistente baseado na liberdade responsável dos mesmos. Neste momento do trabalho, após a apresentação e análise das atividades ocorridas na sala de aula, assim como seus resultados, demonstrando essa vivência, cabe, justamente, apresentar as considerações finais acerca de todos os aspectos levantados na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se concluir esta dissertação, retorno ao seu princípio norteador, ou seja, a CI enquanto vivência construída em sala de aula por meio de suas práticas e posturas, voltadas à participação autônoma do aluno na construção de significados e conhecimentos. A partir disso, busco condensar os resultados obtidos a partir da análise de uma experiência de CI, pautada em observações *in loco*, associando-as aos aspectos contidos no referencial teórico e no discurso pedagógico da escola, ambos pesquisados e entendidos como argumentos voltados a essa modalidade de educação, ou seja, participativa e reflexiva.

Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho de pesquisa foi caracterizar uma sala de aula, ambiente máximo da educação, como uma CI, formada por procedimentos e comportamentos condizentes com uma educação que privilegia a participação mútua entre os envolvidos, e a reflexão como processo de construção de conhecimentos e partilha de experiências. Caracterizando essa vivência na sala de aula, apresentei suas contribuições e dificuldades de modo a justificar a CI como uma experiência utilizada em ambientes pedagógicos, tendo seus participantes (professor e alunos) a possibilidade de construir conhecimentos e valores a partir da relação entre os conteúdos ministrados e o aprendizado significativo dos mesmos, sendo que as experiências pessoais e a autonomia de expressão possibilitam essa construção.

Toda a vivência de CI apresentada nesta pesquisa é decorrente do ideal de educação reflexiva e participativa defendido como caminho para o ensino dos jovens, o que a meu ver é o ideal mais próximo daquele pensado no início da civilização ocidental, como mostrado no primeiro capítulo, sobre o valor dado pelos gregos ao processo pedagógico. A partir dessa consideração, tem-se a importância da CI como possibilidade de experiências concretas voltadas a essa modalidade de educação.

Partindo desse ideal, esta pesquisa expõe um conjunto de referenciais voltados à defesa da educação participativa e reflexiva, situada na experiência de CI, como um argumento passível de discussão dentro do tema amplo do valor de experiências pedagógicas, neste caso, voltadas a alunos de pouca idade. Além da pesquisa de campo, onde se situou um contexto específico que valorizava tal experiência pedagógica, esta pesquisa se caracterizou pela exposição de argumentos teóricos obtidos pela leitura e análise de obras importantes

dentro da literatura pedagógica e filosófica. Os autores citados representam um referencial de considerações que salientam a educação constituída de experiências comunitárias e reflexivas de modo que se entenda o processo de ensino-aprendizagem como construção de conhecimentos significativos mediante a participação de todos os membros de um grupo. A seguir, apresento as contribuições particulares dos autores pesquisados, considerando-as bases para o entendimento de uma experiência de CI. É importante salientar que essas bases não estão necessariamente relacionadas à experiência específica da sala de aula como influência direta, ou seja, seus elementos não precisam ser encontrados na experiência de forma literal. No entanto, podem contribuir para a busca de aspectos específicos à realidade observada, como o papel dos ensinamentos de Dom Bosco ou a estrutura metódica de processos em sala de aula, influenciando de alguma forma a experiência.

Dom Bosco e seu SP mostraram uma educação que valorizava, ao mesmo tempo, a construção cognitiva e espiritual do aluno, motivada pela evolução científica e tecnológica daquela época e pelos pressupostos da Igreja Católica e da fé em Deus. O papel do mestre italiano é dar à educação reflexiva e participativa um caráter ético pela valorização de uma postura individual e social adequada à sociedade, destacando-se valores como boa conduta, honestidade e comprometimento com o trabalho e aliando-os aos princípios cristãos e ao aprendizado de conhecimentos. Esse elemento ético é valioso, considerando-se o fato de que ainda há em muitas instituições de ensino uma relação distanciada entre alunos e professores e, mesmo que não “ao pé da letra”, os ensinamentos de Dom Bosco são de grande valia para a construção de um ambiente amistoso e produtivo. Assim sendo, esse elemento tem mais chances de fazer com que seus participantes alcancem bons resultados, pois se aprende melhor quando se tem o apoio de outros, assim como se ensina melhor quando há o interesse em ajudar os demais, seja com ações ou mesmo com pensamentos que levam à resolução de problemas.

John Dewey, por sua vez, por meio da relação entre experiência e história, dá à vivência pedagógica comunitária um caráter epistemológico. Ao mostrar que a vida é repleta de problemas e que cabe às pessoas enfrentá-los por meio de investigações, Dewey destaca a importância de se escolherem métodos de trabalho adequados a essas investigações, proporcionando as resoluções dos problemas, assim como um pensamento cada vez mais criterioso e reflexivo. Essa visão empirista levou Dewey à ideia de que o conhecimento deveria ser construído pelo homem por meio da constatação de um problema, da investigação e experimentação de elementos que culminem em respostas.

Mas a contribuição maior de Dewey está justamente em transpor essa perspectiva epistemológica e empirista-instrumentalista, tipicamente científica, para o contexto escolar, dando aos alunos o papel que antes era atribuído apenas aos cientistas. A partir desse momento, deu-se à escola uma visão mais ampla. Ela deixou de ser apenas local onde conhecimentos eram ensinados, para dar a oportunidade de construí-los a partir da ação humana sobre os fatos e fenômenos existentes no mundo tanto com relação ao entorno de cada um como nas experiências e concepções que cada pessoa desenvolve ao longo de sua vida.

Dewey também destacou o valor da responsabilidade por parte dos alunos, sendo este um traço de moralidade. De acordo com ele, o interesse pelos estudos e atividades desenvolvidas na escola desenvolve nos alunos o mesmo sentido de compromisso necessário aos demais momentos de sua vida, motivando-os a sempre agir de maneira correta a partir do pensamento e da reflexão. Isso cria uma pessoa decidida a fazer o melhor para conduzir sua vida pessoal e social. É de responsabilidade da escola, tanto na sua estrutura física como na curricular, motivar o interesse dos alunos, para que eles possam estar sempre dispostos a trabalhar os desafios do cotidiano escolar como desafios que os levem ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e pessoais.

Já George Mead traz para a discussão sobre comunidades pedagógicas de aspecto reflexivo a presença dos recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, no desenvolvimento do ideal de escola como instituição de formação cognitiva, social e pessoal dos alunos. A ludicidade, sobretudo nos primeiros anos das crianças na escola, favorece o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, assim como a construção de relacionamentos entre os participantes, contribuindo também para a sua formação social. A vivência construída na sala de aula pesquisada confirmou isso, já que, em muitos momentos, professores e alunos fizeram uso de instrumentos e atividades lúdicas, dando à aula um aspecto mais agradável, quase como uma brincadeira, mas sem deixar de lado o conteúdo a ser ensinado e os processos utilizados para aprendê-lo.

Finalmente, o valor dos aspectos apontados por Matthew Lipman é dar continuidade aos argumentos dos demais autores, já que ele cria sua argumentação para a educação participativa e reflexiva a partir de um amálgama de considerações feitas pelos seus antecessores. Pela criação de seu método, ele propõe transformar a educação num processo de aprendizagem de conhecimentos baseado numa relação de cumplicidade entre professor e alunos de modo que ao primeiro cabe as funções de mestre e amigo, como dizia Dom Bosco. Também fez com que o processo de ensino-aprendizagem fosse entendido como um conjunto

de procedimentos ordenados e de passos a serem seguidos rumo ao objetivo final de se construírem significados para os conhecimentos, assim como seu mestre Dewey buscava. E o próprio método lipmaniano de *Educação para o Pensar* utiliza uma série de recursos, que devem ser adotados nas escolas, como sugeriu Mead.

Porém, mais do que corroborar seus antecessores, Lipman acrescenta a eles a importância da Filosofia para a educação. Pensando-se de uma forma filosófica, ou seja, buscando-se resolver um problema por meio de argumentos formados por referenciais preexistentes e contribuições advindas de diálogo, os alunos tornam-se capazes de aprender melhor acerca das coisas, pois participam ativamente desse processo.

Vendo-a como uma proposta metodológica, mas ampliando-a no sentido de expressão do processo da educação, a contribuição de Lipman destaca a importância dos elementos existentes numa sala de aula para que esse processo ocorra. O uso de materiais que estimulem a participação dos alunos, assim como um professor que ouça o que eles têm a dizer, são fundamentais para a construção do ambiente de CI na sala de aula. Alguns desses aspectos foram detectados na escola pesquisada, mesmo não sendo influenciada diretamente pelas “prescrições” lipmanianas.

Esses argumentos permitiram que se construísse um referencial para o entendimento do que vem a ser uma experiência de CI. Nessas argumentações, os seguintes aspectos foram considerados fundamentais: organização, diálogo e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em todos os momentos vividos na sala de aula. Esses aspectos constroem uma base argumentativa para situar a questão da CI e da educação participativa dentro de um contexto histórico sobre esse tema. A partir dessas contribuições que enfatizam o valor da educação reflexiva e participativa, procurei um discurso pedagógico que se mostrasse favorável a elementos como esses de modo que a experiência de CI pudesse ser desenvolvida, gerando, inclusive, outros aspectos que não constam no referencial teórico e que se caracterizam como específicos à experiência, tornando-a fonte de argumentos para discussão.

O discurso pedagógico salesiano representou o contexto em que a instituição de ensino se situa, a partir de suas diretrizes, valores e objetivos pretendidos, assim como pela sua infraestrutura, seu material didático e pelas pessoas que fazem parte dela. Ele valoriza a intelectualidade e o desenvolvimento da cognição humana nos alunos, assim como sua autonomia pessoal por meio do estímulo ao comprometimento com aquilo em que se acredita e pela possibilidade de se expressar livremente sobre o que se pensa. Além disso, a necessidade de relação é fundamental, haja vista que um ambiente de comunidade só se faz

com a participação de pessoas dispostas a alcançarem objetivos semelhantes.

Com relação ao ambiente pesquisado, a sala de aula, a presença do discurso pedagógico salesiano se deu pela preocupação em se trabalhar temas pertinentes com a realidade das crianças de seis e sete anos de idade, como “família”, “cultura”, “identidade pessoal” e “curiosidade”. Esses temas despertaram interesses nos alunos e, com isso, possibilitaram a oportunidade de desenvolvimento das habilidades necessárias à educação reflexiva e comunitária.

Tanto o referencial teórico quanto a exposição do discurso pedagógico, voltados à educação participativa e reflexiva, representaram um trabalho de fundamentação de conceitos para se discutir a questão principal desta pesquisa, ou seja, a experiência de CI em sala de aula, possibilitando a formação dos alunos. Esses dados representam a necessidade do pesquisador em dar um sentido ou representatividade à pesquisa, inserindo-a num universo de interpretações e discussões sobre um tema recorrente, a própria educação constituída pela participação de alunos e professores na construção de conhecimentos e valores em sala de aula. Dessa forma, tem-se o valor da fundamentação teórica e bibliográfica na construção desta pesquisa.

Já com relação ao trabalho de investigação e análise do ambiente de sala de aula, a representatividade da pesquisa é outra. Trata-se de encontrar no contexto pesquisado um ou mais temas que venham a ser tidos como problemas a serem investigados e solucionados pelo pesquisador. A vivência deveria dar sentido aos procedimentos utilizados neste trabalho. Primeiramente, a CI permitiu o entendimento da educação como possibilidade dada a cada aluno de se destacar em seu ambiente mediante a sua participação nos procedimentos desenvolvidos em sala de aula. O trabalho em grupo permitiu que se conhecessem os valores adequados para se viver bem e quais deveriam ser eliminados da vida de cada pessoa. Conhecer um ambiente desse tipo, com pessoas que se dedicam a construir uma relação de aprendizagem e amizade, permite que se veja uma sala de aula de forma diferente como muitos pensam ser, isto é, existe a possibilidade de que nesse ambiente as crianças se sintam úteis e responsáveis, tendo que desempenhar tarefas necessárias ao seu próprio crescimento.

Se como pesquisador a experiência me possibilitou conhecer um ambiente pedagógico que se mostrou apto ao aprendizado e formação de alunos reflexivos e atuantes, permitindo que esse ambiente fosse considerado como fonte de discussão crítica; como educador, o trabalho trouxe uma contribuição mais importante, a meu ver, que foi considerar a educação como participação, e não como uma mera relação em que se busca ensinar alguma coisa a alguém. Essa postura foi vista nos professores com quem tive contato, mesmo diante

de problemas comuns enfrentados em seu cotidiano e que, muitas vezes, impedem que profissionais da educação desempenhem suas funções como realmente gostariam. Independente disso, eles procuram, a cada dia, construir um trabalho marcante, baseados, principalmente, nos princípios e valores pedagógicos voltados ao crescimento dos alunos.

Como visto nos registros apresentados ao longo deste trabalho, o ambiente comunitário mostrou-se reflexivo, já que seus participantes tinham total liberdade para expressarem seus pensamentos ao mesmo tempo em que consideravam os exercícios como desafios construídos ordenadamente para serem resolvidos. A experiência relatada comprova, nos momentos vividos pelos alunos, o papel real de fazer com que cada um deles, por mais jovens que sejam, atuem como formadores de um conhecimento maior e mais importante do que aquele que está nos livros ou nas palavras da professora. Trata-se de um conhecimento significativo, que tem tanta importância para a criança como aquilo que ela aprende em casa com seus pais, ou em sua vida em comunidade fora da escola. É o uso do aprendizado externo na construção de um “estilo” próprio de se pensar e agir, isto é, a identificação de cada aluno como pessoa que desempenha um papel mediante as relações entre o que aprende com os outros e aquilo que oferece a eles dentro de um grupo. No caso da sala de aula, enquanto CI, cada aluno é peça fundamental para que, ao final do ano letivo, a turma venha a ser reconhecida pelo restante da escola, positiva ou negativamente, tudo dependendo da atuação de seus participantes.

O trabalho que uma professora realiza com seus alunos no início de um ano letivo tem uma série de objetivos a serem alcançados. Alguns deles são de caráter técnico ou estatístico, como um patamar específico de notas para cada aluno ou uma determinada quantidade de conteúdos e atividades ministradas para cada série, de forma que os alunos sejam aprovados para a próxima série no ano seguinte. Mas os momentos observados e registrados neste texto demonstraram que a experiência realizada tanto pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental como pelos seus professores estava, acima de tudo, pertinente ao início de uma caminhada rumo à formação de alunos responsáveis na construção de uma imagem diferente, a de pessoas preocupadas em construir algum conhecimento.

Como visto ao final do último capítulo, essa vivência, mais do que um desejo de um grupo em fazer uma educação renovada, livre de traços antiquados e posturas desinteressantes, representa um ideal cada vez mais presente nos dias de hoje. Isso porque valorizar o raciocínio e a participação discente das escolas surge da necessidade de se criarem pessoas cada vez mais aptas em discutir sobre os mais diversos temas, aliando ao crescimento tecnológico e científico atual a presença humana como possibilidade de solucionar as

questões que permeiam nossa realidade. De nada valerá uma grande descoberta tecnológica se não houver pessoas que saibam utilizá-la corretamente. Os problemas atuais e aqueles que ainda virão só poderão ser resolvidos se a juventude de hoje tiver as condições de pensar neles e construir argumentos. Diante disso, a CI encontra no século XXI o cenário perfeito para consolidar a educação como o registro primaz da presença do ser humano neste mundo.

Assim sendo, esta pesquisa chega ao seu final deixando registrada a importância da educação enquanto formação completa das pessoas, destacando-a como possibilidade comprovada de uma experiência bem-sucedida, em que o mais importante é a existência da relação humana na construção de conhecimentos mediante uma estrutura que esteja adequada a esse princípio.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AUTORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA RSE. **Rede Salesiana de Escolas**. Livro do Professor – Parte Geral. Ensino Fundamental – 1ª série. Brasília: CIB – Cisbrasil, 2005.
- BOSCO, Dom. **O Sistema Preventivo na Educação de Jovens**. Disponível em: http://www.sdb.org/PR/Documenti/2004_5_10_6_4_1.htm. Acesso em: 25 fev. 2009.
- _____. **Liturgia das Horas**. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 3.
- BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.
- CARVALHO, Bernardo. Jogos Cotidianos e Lições Metafísicas: Lipman fala sobre seu método de ensino. Crianças são mais aptas a lidar com ideias do que imaginamos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/01/mais!/6.html>. Acesso em: 25 fev. 2009.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor** – A contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 30. ed. São Paulo: Gente, 2003.
- CHIOCA, Solange Dal' Maso; MARTINS, Noemy Consuelo. Comunidade de Aprendizagem Investigativa: Um novo paradigma para a educação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Santa Catarina, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979a.
- _____. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Nacional, 1979b.
- FAVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Org.). **Diálogo e Aprendizagem**: orientações teórico-metodológicas do ensino de Filosofia com crianças. 2. ed. Passo Fundo: Clio, 2002.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO – ELEMENTOS DIDÁTICOS PARA A EXPERIÊNCIA FILOSOFÓFICA. Roteiro e direção de Paulo Aspis. São Paulo: PAULUS, 2007. DVD (45 min).

GILBERT, Roger. **As ideias actuais em pedagogia**. Tradução Ruth Delgado. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. Ensino confessional, laico ou inter-religioso? Qual a melhor resposta? **Revista de Educação CEAP**, Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, v. 45, jun. 2004.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick; SHARP, Ann Margareth. **Filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

_____. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
Considerações a respeito do que diz Matthew Lipman na primeira parte do seu livro: “O Pensar na Educação”. Disponível em http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=41. Acesso em: 25 fev. 2009.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas Práticas de Letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAIRINQUE, Igor das Mercês. **Cantinho de Leitura**. 2009. 1 fotografia, color. Arquivo pessoal.

_____. **Cartões**. 2009. 1 fotografia, color. Arquivo pessoal.

_____. **Imagens da escola pesquisada**. 2009. 1 fotografia, color. Arquivo pessoal.

_____. **Salada de Letras**. 2009. 1 fotografia, color. Arquivo pessoal.

NOVO OLHAR. Informativo do Instituto Auxiliadora. Ano IV, n. 13, maio 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS. Disponível em: http://www.liceu.com.br/liceu_salesiano/Proj_pedag_RSE.pdf. Acesso em: 22 jun. 2009.

ROCHA, Ronai Pires da. Currículo não é presépio. **Discutindo Filosofia Especial**, São Paulo: Escala Educacional, ano 1, n. 3, 2009.

RODRIGO, Jonas. **Estudo de Caso** – Fundamentação Teórica. TRT – 18ª Região – Analista Judiciário. Brasília: Vestcom, 2008.

SANT'ANA, R. B. Interface entre a Psicologia Social e a Educação Infantil: as contribuições do interacionismo social de G. H. Mead. In: **Psicologia Social e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Psicologia: UFMG – Edições do Campo Social, 2003. p. 93-110.

SASS, Odair. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo: v. 14, n. 2, abr./jun. 2000. p. 57-64.

SHARP, Ann Margareth. **Algumas pressuposições da noção Comunidade de Investigação**. Disponível em: http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=41. Acesso em: 3 ago. 2009a.

_____. **A Comunidade de Investigação e a transformação do self**. Disponível em: http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=38. Acesso em: 25 fev. 2009b.

_____. **Educação: Uma Jornada Filosófica**. Disponível em: http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=39>. Acesso em: 17 maio 2009c.

SHOOK, John. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. Três Polêmicas. Campinas: Autores Associados, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Direção do Instituto Auxiliadora;

Esta pesquisa baseia-se num referencial teórico constituído de elementos que valorizam uma educação comunitária e reflexiva, inserida num contexto escolar, e tem como objetivos o estudo e levantamento de dados sobre a efetividade desse referencial num ambiente real e a elaboração de uma Dissertação para conclusão de curso de Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), sob a orientação do Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira. Dessa forma, eu, Igor das Mercês Mairinque, gostaria de realizar uma pesquisa sobre a implantação de Comunidades de Investigação em sala de aula no Instituto Auxiliadora, localizada na cidade de São João del-Rei/MG, no período de fevereiro a junho de 2009. Para tanto, necessito do consentimento formal da direção da escola para que o trabalho possa ser realizado.

Com esse propósito, peço que os profissionais dessa instituição compreendam os objetivos e os métodos a serem utilizados e autorizem o uso de entrevistas, a fim de se saber sobre suas experiências em sala de aula, assim como opiniões sobre temas referentes à pesquisa, podendo ou não autorizar o uso das respostas no texto dissertativo. As entrevistas serão rápidas, para não comprometer os compromissos dos docentes. O pesquisador combinará um horário e local favoráveis aos professores para a realização das entrevistas, para possibilitar e respeitar a agenda profissional e pessoal dos mesmos.

Peço também o consentimento para uso de registros em vídeo e depoimentos de alunos, como entrevistas, firmando o compromisso de utilizar esses dados unicamente para os fins da pesquisa, ou seja, como informações que ajudem na interpretação do ambiente a partir do referencial teórico de educação participativa e comunitária. Nenhum outro fim será dado para esses registros. Os interessados (alunos, professores e pais) podem ter total acesso às informações utilizadas na dissertação final.

Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, pesquisa e apresentação na conclusão do curso, assim como para uso em futuras pesquisas sobre o tema.

Após a conclusão deste estudo, todos os que desejarem esclarecimentos sobre os resultados poderão ter acesso ao trabalho, assim como fazer observações e/ou sugestões sobre o trabalho ou entrar em contato com o pesquisador.

Agradeço pela compreensão e colaboração.

Igor das Mercês Mairinque
(Mestrando em Educação – UFSJ)

ANEXO II

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares

Projeto de Pesquisa: *Comunidade de Investigação como vivência construída em sala de aula: uma análise das práticas e posturas desenvolvidas em uma turma salesiana de 2º ano do Ensino Fundamental.*

Igor das Mercês Mairinque (Mestrando em Educação)

E-mail: igormairinque@yahoo.com.br

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira (Orientador)

24 de março de 2009

ENTREVISTA ESTRUTURADA COM A PROFESSORA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERFIL PROFISSIONAL E NOÇÕES REFERENTES AO TEMA DA PESQUISA

Esta entrevista é parte do processo de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Comunidade de Investigação como vivência construída em sala de aula: uma análise das práticas e posturas desenvolvidas em uma turma salesiana de 2º ano do Ensino Fundamental*, que está sendo desenvolvida para a obtenção do título de *Mestre em Educação* pela **Universidade Federal de São João del-Rei**. Seu objetivo é conhecer o perfil profissional da professora _____, da turma _____, do **2º ano do Ensino Fundamental**, da escola **Instituto Auxiliadora**, bem como suas opiniões sobre aspectos presentes na pesquisa que está sendo realizada. Reservo o direito à professora de não responder a alguma pergunta caso não se sinta à vontade. Agradeço a compreensão e a disposição em colaborar para o desenvolvimento deste trabalho.

- O que você pensa sobre educação? Qual a importância dela na sua vida?
- Fale sobre sua formação acadêmica.
- Como é o seu planejamento de aulas?
- Você realiza atividades de Capacitação Continuada?
- Você já trabalhou com alunos entre seis e sete anos de idade, como a sua turma atual?

- Você propõe problematizações para serem discutidas com os alunos?
- O que você pensa sobre a Filosofia em sala de aula?
- Você vê a sala de aula como uma comunidade? Explique sua resposta.
- Você conhece a expressão “Comunidade de Investigação”?
- O que você pensa da interdisciplinaridade?
- Você estimula seus alunos a expressarem suas opiniões?
- Você sente alguma mudança em você e em seus alunos desde o início do ano letivo? O que mudou?
- O andamento das aulas está de acordo com o que você havia proposto?
- Como você avalia o seu trabalho de professora?
- Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre esta entrevista?

ANEXO III

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
 Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares

Projeto de Pesquisa: *Comunidade de Investigação como vivência construída em sala de aula: uma análise das práticas e posturas desenvolvidas em uma turma salesiana de 2º ano do Ensino Fundamental.*

Igor das Mercês Mairinque (Mestrando em Educação)

E-mail: igormairinque@yahoo.com.br

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira (Orientador)

24 de março de 2009

ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSORES DAS DISCIPLINAS “EXTRAS” (LÍNGUA ESPANHOLA, FILOSOFIA, MUSICALIZAÇÃO E INFORMÁTICA) DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERFIL PROFISSIONAL E NOÇÕES REFERENTES AO TEMA DA PESQUISA

Esta entrevista é parte do processo de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Comunidade de Investigação como vivência construída em sala de aula: uma análise das práticas e posturas desenvolvidas em uma turma salesiana de 2º ano do Ensino Fundamental*, que está sendo desenvolvida para a obtenção do título de *Mestre em Educação* pela **Universidade Federal de São João del-Rei**. Seu objetivo é conhecer o perfil profissional do(a) professor(a) _____, da disciplina _____, da turma _____, do **2º ano do Ensino Fundamental**, da escola **Instituto Auxiliadora**, bem como suas opiniões sobre aspectos presentes na pesquisa que está sendo realizada. Reservo o direito ao(a) professor(a) de não responder a alguma pergunta caso não se sinta à vontade. Agradeço a compreensão e a disposição em colaborar para o desenvolvimento deste trabalho.

- Fale sobre sua formação acadêmica.
- Como é sua metodologia de trabalho?

- Você adapta os conteúdos de sua disciplina às necessidades da turma? Como faz isso?
- Em que você acha que a sua disciplina contribui para a formação dos alunos?
- Como é trabalhar com alunos entre seis e sete anos de idade?
- Você conhece o termo “professor reflexivo”? O que você diz sobre isso?
- Você vê a turma como uma comunidade? Por quê?
- Você conhece a expressão “Comunidade de Investigação”?
- Você sente que os alunos a(o) veem de forma diferente da professora regular?
- O que você acha que os alunos irão guardar de suas aulas?
- Há alguma dificuldade encontrada no desenvolvimento de seu trabalho?
- Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre esta entrevista?

ANEXO IV

Entrevista feita com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, turma São Domingos Sávio, do Instituto Auxiliadora. A linguagem expressa aqui deve ser adaptada à da criança, de forma que ela compreenda bem o que se pede e possa responder adequadamente às perguntas. Deve-se referir aos alunos na dissertação como “X”, “Y”, “Z”, ou de outra forma que não revelem seus nomes verdadeiros.

Aluna:

Idade:

Data: 02 de junho de 2009.

- Como você vê as atividades apresentadas em sala de aula?
- O que você pensa quando está realizando uma atividade?
- Qual sua matéria preferida e a de que menos gosta?
- Você fala o que pensa ou dá uma opinião sua durante uma atividade?
- Você ajuda seus colegas durante as atividades e pede ajuda a eles quando precisa?
- Como você se comporta durante a realização de uma atividade?
- O que você aprende além das matérias?
- De que forma você expressa melhor suas opiniões?
- Enquanto aluno(a), o que você busca na sala de aula?
- O que significa “aprender” para você?
- Você mudaria alguma coisa na sua turma? O que você faria?

ANEXO V – QUADRO CURRICULAR GERAL – ENSINO FUNDAMENTAL – 2º ANO

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
LÍNGUA PORTUGUESA – ALFABETIZAÇÃO INICIAL	<p>Projeto: Todos nós, cada um de nós</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas • Biografias • Legendas <p>Projeto: Entrou por uma porta, saiu pela outra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas • Biografias • Legendas <p>Projeto: Cada um canta o seu encanto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informativos • Instrucionais • Parlendas • Lendas • Catálogos • Convites <p>Projeto: Histórias em quadrinhos</p> <ul style="list-style-type: none"> • História em quadrinhos • Informativos • Parlendas • Trava-línguas <p>Alfabetização e letramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legendas, listas e biografias: estrutura textual e aspectos informativo e interpessoal da linguagem. • Aspectos da estrutura narrativa dos contos de fadas: linguagem, descrição de personagens e cenários. • Características das personagens que compõem o universo dos contos de fadas. • A estrutura do texto instrucional e sua utilidade como fonte de informação, para construção ou confecção de objetos, brincadeiras ou alimentos. • As histórias em quadrinhos como fonte de prazer e entretenimento. • Origem e produção das histórias em quadrinhos no Brasil. • Nomes próprios: combinação das letras na produção de escritas convencionais. • Revisão da escrita como procedimento para aperfeiçoar o texto. • Traçado da letra cursiva. • Separação entre as palavras. • Construção de sentido na produção escrita de textos: relação de significado entre as frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar, apreciar e discutir textos literários e não-literários, levando em conta sua função social. • Comunicar-se oralmente, considerando a qualidade da comunicação. • Reescrever e revisar textos memorizados, preocupando-se com aspectos notacionais e discursivos. • Escrever legendas, considerando os aspectos informativo e interpessoal da linguagem. • Descrever personagens de contos de fadas conhecidos, respeitando o contexto e o vocabulário. • Escrever fichas catalográficas descritivo-informativas. • Produzir "tirinhas" e histórias em quadrinhos, preocupando-se com o encadeamento da narrativa. • Estabelecer relações entre grafema/fonema dos nomes próprios e confrontar diferentes escritas. • Utilizar corretamente o traçado maiúsculo e minúsculo da letra cursiva. • Realizar progressivamente o procedimento de revisão de textos. • Observar progressivamente a separação convencional entre as palavras escritas em um texto.

FONTE: AUTORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA RSE, 2005, P. 19.

ANEXO VI – QUADRO CURRICULAR GERAL – ENSINO FUNDAMENTAL – 2º ANO

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
LÍNGUA PORTUGUESA	<p>Projeto: Poesia em voz alta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas • Poemas • Músicas • Parlendas • Biografias <p>Projeto: Cada conto encanta um tanto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contos de fadas • Depoimentos <p>Projeto: Campanha limpa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartazes • Folhetos • Notícias • Reportagens <p>Alfabetização e letramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes recursos de construção poética: com rima, sem rima, concretos e anagramas. • Aspectos da estrutura narrativa dos contos de fadas: vocabulário, beleza da linguagem, ausência de expressões coloquiais e de marcas orais. • Depoimentos: estrutura textual e aspectos informativo e interpessoal da linguagem. • Cartaz e folheto: aspecto publicitário e informativo da linguagem. • Linguagens verbal e visual nos cartazes e folhetos. • Nomes próprios: combinação das letras na produção de escritas convencionais. • Revisão da escrita como procedimento para aperfeiçoar o texto. • Traçado da letra cursiva. • Separabilidade entre as palavras. • Ausência de expressões coloquiais e de marcas orais na escrita de contos de fadas. • Uso de parágrafos e substituição de nomes e pronomes em textos informativos. • Sinais de pontuação (ponto e vírgula) e uso de letra maiúscula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir os textos literários dos demais tipos de texto e perceber a intencionalidade estética das construções poéticas. • Realizar a leitura de poemas em voz alta, considerando o gênero e a qualidade da comunicação. • Produzir rimas, anagramas e pequenos poemas, utilizando um texto conhecido como modelo. • Identificar as principais características discursivas dos contos de fadas: composição do enredo e vocabulário específico. • Identificar as características das linguagens verbal e visual utilizadas nos cartazes e folhetos informativos. • Escrever pequenos textos informativos, distinguindo blocos de assuntos. • Observar e fazer uso progressivo da separação convencional entre as palavras de um texto. • Observar e fazer uso progressivo de algumas regras ortográficas. • Traçar corretamente as letras cursivas maiúsculas e minúsculas. • Estabelecer relações entre grafema/fonema dos nomes próprios e confrontar diferentes escritas. • Utilizar corretamente o traçado maiúsculo e minúsculo da letra cursiva. • Utilizar a revisão como procedimento necessário à produção escrita de textos.
MATEMÁTICA	<p>Figuras e formas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vistas. • Figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo, círculo, trapézio, hexágono e losango. • Composição e decomposição de figuras a partir de outras figuras. • Simetria de reflexão. • Sólidos geométricos: cubo, cilindro e bloco retangular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar e produzir textos matemáticos: gráfico, tabela, problemas e algoritmos. • Desenvolver uma linguagem relativa a figuras planas e espaciais. • Reconhecer e analisar relações e propriedades referentes ao sistema de numeração decimal e às figuras geométricas. • Perceber diferentes formas de marcar o tempo. • Ler, analisar e interpretar calendários mensais.

FONTE: AUTORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA RSE, 2005, P. 20.

ANEXO VII – QUADRO CURRICULAR GERAL – ENSINO FUNDAMENTAL – 2º ANO

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
CIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> Interferência humana no ambiente Planejamento e preservação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> Conquistas científicas e tecnológicas e seu impacto ambiental 	
HISTÓRIA	<p>Identidade pessoal</p> <p>Formas de registrar histórias de vidas</p> <p>A família em outros tempos e lugares</p> <p>Festas familiares</p> <p>Autobiografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Noção de semelhança e diferença entre: <ul style="list-style-type: none"> o modo de ser e viver da turma classe; nomeação de uma pessoa em diversas culturas. Noção de acontecimento. Noção de diferença sócio cultural. Noção de documentos e objetos como forma de registro da herança cultural. Noção de modo de vida: o modo de constituir família em diversas culturas e tempos. Marcas culturais que identificam grupos sociais. Noção de tempo cronológico e histórico: linha do tempo, simultaneidade, permanência e mudança, rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar e ler imagens. Observar uma imagem ou um objeto e fazer as indagações necessárias para desvendar a história que eles guardam. Ler e interpretar diferentes tipos de linguagem. Ler textos jornalísticos e informativos. Narrar acontecimentos com coerência e clareza. Utilizar diversas formas de registro: desenho, escrita, gravação de som e imagem. Organizar arquivo de documentos, registros escritos e fotográficos. Construir linha do tempo.
GEOGRAFIA	<p>Moradia</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos e diferenças Materiais e técnicas utilizados Relações com o lugar onde foi construída Organização do seu interior <p>Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> Sua importância Diferenças e semelhanças Organização interna Distribuição dos objetos Função das diversas dependências. <p>Direitos</p> <ul style="list-style-type: none"> Declaração dos direitos da criança, o direito à moradia e à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Relação do lugar com a vida cotidiana. Relação de outros lugares com a vida cotidiana das crianças que ali vivem. Mudanças e permanência desses lugares ao longo do tempo. Representação gráfica dos diversos lugares e seus caminhos. Entendimento de que os diversos lugares estudados são ocupados e reproduzidos de acordo com o modo de vida da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever oralmente e por escrito lugares e caminhos. Desenhar e representar graficamente lugares e caminhos. Observar características dos lugares. Perceber semelhanças e diferenças entre os lugares. Compreender a organização dos lugares do seu cotidiano.

FONTE: AUTORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA RSE, 2005, P. 21.

ANEXO VIII – QUADRO CURRICULAR GERAL – ENSINO FUNDAMENTAL – 2º ANO

	Proposta de trabalho	Noções/Conceitos	Habilidades
ENSINO RELIGIOSO	História infantil <ul style="list-style-type: none"> • Os diversos personagens e seus lugares de ação 		
	O conhecimento, a valorização de si e a convivência com os outros	<ul style="list-style-type: none"> • Ser humano – ser único e por isso especial. Tem um nome que lhe dá identidade. Possui qualidades que lhe são próprias. • Caracterização de ser humano, dotado de sentimentos, vontade, liberdade e capacidade transformadora. • As virtudes como construções de nossa humanidade. • Deus – criador, amigo, protetor e companheiro. • A Natureza como criação que revela a presença de Deus • A Natureza como responsabilidade do ser humano. • Religião e religiosidade: celebrações, símbolos e a oração. • Comunicação para a construção de um mundo fraterno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer-se como ser único e especial. • Reconhecer e valorizar o outro como semelhante e aprender a respeitá-lo. • Identificar em si e nos outros qualidades pessoais. • Expressar e compartilhar idéias e descobertas. • Reconhecer a importância da prática das virtudes, para o seu desenvolvimento pessoal e social. • Perceber a existência de um Deus Criador. • Identificar a presença de Deus em toda a natureza. • Interpretar fábulas e parábolas. • Vivenciar atitudes de respeito, responsabilidade e comprometimento com toda a criação. • Reconhecer a interdependência entre todos os seres da natureza. • Constatar que o ser humano tem necessidade de celebrar momentos importantes. • Definir e reconhecer diferentes símbolos. • Desenvolver a capacidade de silêncio, admiração e contemplação. • Perceber a oração como possibilidade de comunicação com Deus. • Identificar as diferentes maneira de rezar. • Reconhecer-se como parte da grande família humana.
	Deus criador		
	A mãe natureza		
	Minha responsabilidade com a criação		
O ser humano religioso: fazendo festa com Deus e comunicando-se com Ele			

FONTE: AUTORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA RSE, 2005, P. 22.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)