

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ERIKA FERREIRA DE LIMA

A EDUCAÇÃO PARA O “BEM PENSAR” NO ENSINO FUNDAMENTAL I

São Paulo

2009

ERIKA FERREIRA DE LIMA

A EDUCAÇÃO PARA O “BEM PENSAR” NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Monografia apresentada como requisito para
aprovação no curso de Especialização
Fundamentos de uma Educação para o Pensar.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neide Saisi Barbosa

São Paulo

2009

*À herança que está dentro de mim e que já tornou a
minha vida mais doce.*

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta monografia, pude contar com a força e capacidade de Deus, mas também pude contar com o apoio de pessoas muito especiais que Ele colocou ao meu lado. E a essas pessoas prestarei, através de poucas palavras, os mais sinceros agradecimentos:

A minha família, sempre presente em todos os momentos.

Ao William, pelo incentivo e, principalmente, pelo amor.

À Neide, minha orientadora, pelas preciosas contribuições.

“O fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade da criança e não somente uma consequência casual.”
(Matthew Lipman, 1995).

RESUMO

O presente trabalho procura mostrar a importância em se introduzir o bem pensar no ensino fundamental I, oferecendo, a partir de embasamento teórico e da observação de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, subsídios para se entender o que é o pensamento e como ele pode ser aprimorado na sala de aula. Ressalta a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e traz alguns exemplos de atividades usuais, realizadas na rotina escolar, que podem ser trabalhadas à luz da teoria de uma educação para o pensar. Apresenta, ainda, uma reflexão realizada a partir dos dados coletados em uma escola de ensino fundamental I. Os dados coletados em tal observação, foram interpretados mediante a proposta do bem pensar, a qual pode trazer importante contribuição para que os alunos pensem de forma autônoma, reflexiva, crítica, rigorosa, radical, abrangente e criativa – características relevantes para que o pensar bem seja desenvolvido.

Palavras-chave: educação; pensamento.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Capítulo I – A legislação da educação infantil e do ensino fundamental I sob a ótica do “bem pensar”	12
Capítulo II – O que é o “bem pensar”	21
Capítulo III – Reflexão sobre os dados da escola.....	30
Capítulo IV – O bem pensar em sala de aula: ressignificação de atividades usuais.....	39
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas.....	52

INTRODUÇÃO

Na rotina escolar surgem perguntas, dúvidas e questionamentos que muitas vezes ficam sem respostas devido a não existência de um espaço democrático para sua exposição e debate. Lipman (1994, p. 56), em seu livro *A Filosofia na Sala de Aula*, afirma que “as coisas são assombrosas quando não encontramos nenhuma explicação para elas”.

Muitos assuntos passam despercebidos e a consequência dessa falha é o silenciar do pensamento, que acaba não encontrando espaço significativo para se mostrar como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O mais grave é que quando o aluno ousa perguntar, o professor não é continente para animar, provocar a reflexão de todo o grupo. Ora, porque a pergunta não integra o conteúdo trabalhado naquele momento; ora, porque o professor não valoriza o questionamento do aluno; ora, porque é exigido do professor que ele dê conta rapidamente do conteúdo programado. De acordo com Lipman (1994, p. 55)

[...] a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva.

Quando o pensamento se integra à rotina escolar, abre-se espaço a uma valiosa oportunidade de aprimorá-lo e desenvolvê-lo, o que pode acontecer por meio do desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: investigação, raciocínio, formação de conceitos e interpretação ou tradução (Lipman, 1994), funções que serão trabalhadas no segundo capítulo.

Na época dos estágios do curso de Pedagogia, pude perceber que muitas das práticas desenvolvidas na educação infantil são esquecidas na passagem para o

ensino fundamental I. Nas escolas de educação infantil que estagiei, notava que os professores valorizavam as falas dos alunos e abriam momentos na rotina escolar para que eles expressassem os seus pensamentos e sentimentos. O mesmo não acontecia nas escolas de ensino fundamental I, pois o foco não era mais o aluno e sim o conteúdo programado que precisava ser cumprido até o final do bimestre. Comecei a perceber, então, que educação infantil e ensino fundamental I não têm se complementado e, sim, se apresentado com propostas diferentes, quando na verdade não deveria haver uma ruptura entre os objetivos estabelecidos, posto que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ocorrem em um processo de contínua integração.

Quando comecei a lecionar na Rede Pública Estadual, senti necessidade de resgatar o que havia observado nas escolas de educação infantil. Comecei a notar que como educadora, eu precisava provocar o pensamento dos meus alunos. Fiquei inquieta ao ver que a maioria não se manifestava e propus que fizéssemos uma roda de conversa. Expliquei que sentaríamos em roda assim que eles entrassem na sala e que conversaríamos sobre as coisas da escola e também sobre as coisas que estavam acontecendo fora da escola. No começo eles ficaram meio apreensivos, não sabiam direito o que era aquilo, mas depois se soltaram e viram que aquele momento nos aproximava e que não tinha o objetivo de avaliá-los. Na primeira semana já me deparei com algumas dificuldades, tais como: espaço físico, número de alunos, aulas específicas (Educação Física e Arte). Conversei com os alunos e fizemos dois combinados: faríamos a roda de conversa sem que eles saíssem de seus lugares e ela não necessariamente seria realizada no primeiro horário. Essa foi a forma que encontramos para não acabar com aquele momento que já havia se tornado nosso.

O essencial é que o professor tenha consciência de que precisa haver um momento na rotina escolar que possibilite ao aluno a oportunidade de conhecer a riqueza e o valor do seu próprio pensamento. O momento pode ser chamado de roda de conversa ou de qualquer outro nome, pois, na verdade, o nome pouco importa. O que é válido é que seja aberto um espaço na sala de aula que contribua

para o desenvolvimento de um pensamento crítico, cuidadoso, criativo, autônomo, responsável, rigoroso, abrangente e profundo – características de uma educação para o pensar. (Lorieri, 2002).

O pensamento deve fazer parte da rotina escolar e pensar deve ser uma atividade tão valorizada quanto qualquer outra que seja realizada na escola. Não é uma tarefa fácil pensar certo, mas, segundo Freire (2001, p. 54), é uma tarefa que temos que assumir:

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

A indagação norteadora desta monografia é: o ensino fundamental tem propiciado ações pedagógicas que promovam a construção de um pensamento crítico, criativo, autônomo, responsável e rigoroso?

Fundamentadas em nossa prática pedagógica, temos como hipótese que o ensino fundamental deixa de fazer uso de situações que possam promover um pensamento com tais características.

Para averiguar esta hipótese e buscar possíveis saídas, propusemos como objetivo geral descrever a realidade educacional de quatro classes de uma escola pública de ensino fundamental à luz de teorias que valorizam a mediação do professor na construção de um “bem pensar”, para, se for o caso, propor ações pedagógicas viáveis às condições materiais e humanas que essa escola dispõe.

Diante de tais premissas, os objetivos norteadores deste trabalho foram:

- Explicitar uma concepção a respeito do que é o fenômeno educacional enquanto processo promotor de um pensamento crítico, criativo, autônomo, responsável e rigoroso e o papel do ensino fundamental I nesse processo.

- Demonstrar a importância de introduzir o pensar na rotina escolar.
- Descrever situações pedagógicas observadas no local de trabalho, quer sejam de caráter construtivas do “bem pensar”, ou não.
- Confrontar os dados observados com outros estudos para conferir alguma possibilidade de identificação.

Os procedimentos metodológicos para coletar e analisar os dados contemplaram, como já foi dito, a observação de quatro classes de uma escola de ensino fundamental I da rede estadual de São Paulo como instrumento para verificar a hipótese de que o ensino fundamental I deixa de fazer uso de situações que aprimorem o pensamento do aluno. O objetivo de tal observação foi averiguar se os conteúdos trabalhados em sala de aula têm despertado a curiosidade dos alunos, se o “bem pensar” tem sido priorizado na rotina escolar e se o professor tem feito o seu papel de mediador.

A escola observada é da rede pública de ensino, localizada no bairro Vila Marari, zona sul da cidade de São Paulo. Está situada em um dos melhores trechos do bairro e atende a comunidade que mora no próprio bairro ou em bairros bem próximos, como Cidade Ademar e Jardim Miriam. É uma escola que tem tradição no bairro e que é reconhecida pelo bom trabalho dos professores e da direção. Atende crianças de primeira à quarta série e tem uma média de 770 alunos, os quais estão distribuídos em dois períodos (matutino e vespertino).

A observação ocorreu no período matutino, em quatro classes. Permaneci em cada sala uma média de quatro horas e trinta minutos, de uma só vez.

A organização e a análise do material coletado tiveram como fundamento a pesquisa qualitativa. Decidimos por esse método porque “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade

que não pode ser quantificado”. (MINAYO, 1996, p. 21). Ainda em relação à pesquisa qualitativa, a mesma autora diz que

[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. (MINAYO, 1996, p. 51)

A natureza do problema do nosso trabalho requer uma metodologia de análise coerente com esse modelo.

Organizamos o material de acordo com a série observada em um total de quatro sessões. A análise foi descritiva e os dados foram interpretados mediante a teoria da educação para o pensar.

O referencial teórico adotado para a realização desta pesquisa foi baseado nos estudos de Matthew Lipman. As pesquisas bibliográficas foram atreladas a nossa prática pedagógica e resgataram algumas ideias de Lev Semenovitch Vigotsky, Marcos Antonio Lorieri e Paulo Freire.

No primeiro capítulo, fizemos algumas reflexões sobre os objetivos propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sob a ótica do “bem pensar”.

No segundo capítulo, fizemos uma explanação sobre o que é o pensamento. Levantamos algumas características do pensar a partir de Marcos Antonio Lorieri, assinalamos as habilidades do pensamento levantadas por Matthew Lipman e relacionamos essas ideias à prática pedagógica.

No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos o que foi observado em quatro classes de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo.

No último capítulo, refletimos sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e abordamos algumas atividades usuais que podem contribuir para que o pensamento seja aprimorado em sala de aula.

E, por fim, apresentamos algumas considerações elaboradas a partir do processo de construção desta monografia.

1 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOB A ÓTICA DO “BEM PENSAR”

As pessoas são indivíduos que pensam, sentem e que podem pensar tanto automaticamente quanto colaborativamente. Pessoas, e não mentes, corpos ou sentimentos, devem ser o foco de todo ensino e aprendizado.(SHARP; SPLITTER, 1999, p.120).

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e têm como objetivos propor um norteamento educacional às escolas de todo território nacional para melhorar a qualidade do ensino nas instituições brasileiras. Os RCNs trazem reflexões importantes acerca da educação infantil e os PCNs acerca do ensino fundamental.

Dada a amplitude das reflexões que podem ser feitas a partir desses dois documentos, neste trabalho analisaremos apenas os objetivos gerais propostos por cada um, pois acreditamos que eles servem de base para que alcancemos os objetivos da nossa pesquisa.

Segundo os RCNs (1996, p. 63):

a prática da educação infantil deve organizar-se de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- brincar; expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação em frente a elas e valorizando a diversidade.

Nota-se que a proposta colocada pelas instituições públicas responsáveis pela educação nacional, preocupa-se com a constituição identitária da criança. Não é qualquer identidade que é proposta, mas uma “imagem positiva” que a criança deve ter de si mesma, em favor da qual a escola deve trabalhar. Nota-se, ainda, que essa constituição positiva implica na aceitação pela criança de suas limitações e, para isto, é preciso que, antes, o professor aceite as limitações de seus alunos.

É possível identificar que quando esse documento cita algumas palavras como “independente”, “confiança”, “bem-estar”, “autoestima”, “ajuda”, “colaboração”, “curiosidade”, “emoções”, “sentimentos”, “pensamentos”, “desejos”, “necessidades” “ideias”, o que ele está nos dizendo é que a educação infantil é a base, aquela capaz de proporcionar, através de situações e intenções, a oportunidade da criança ser valorizada e sentir-se valorizada — valorização esta que deveria estender-se ao longo da sua vida.

Esses objetivos permitem, ainda, a leitura de que o diálogo, a troca e os “vínculos afetivos” estejam presentes na rotina da educação infantil, pois, por meio desses vínculos, da interação com o outro e da mediação constante entre os sujeitos e o meio, é que a criança aprende, faz suas conexões e desenvolve sua autonomia.

Vejamos, agora, os objetivos do ensino fundamental de acordo com os PCNs (1996, p. 107, 108):

- Os PCNs indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:
- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, étnica, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Nota-se que há uma linha de continuidade no que diz respeito à cidadania. A diferença, em relação ao RCN, está na preocupação que o PCN tem com o conhecimento formal-científico. O nível de exigência de formalização do conhecimento é maior, bem como do domínio da tecnologia, pois é no ensino fundamental que a criança irá apropriar-se, com um nível de exigência maior, dos conhecimentos produzidos pela cultura. No entanto, os aspectos afetivos acentuados na educação infantil são retomados nos objetivos do ensino fundamental, o que nos remete à ideia de que não deve haver uma ruptura entre essas duas etapas da educação básica e que o conhecimento não está acima dos aspectos afetivos, mas, sim, caminhando ao seu lado. Podemos perceber isso quando o documento aponta que o ensino fundamental deve oferecer situações para o aluno “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, étnica, estética, de

interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.” (p. 107) Este objetivo abarca os diferentes aspectos que constituem o sujeito, mostrando que ele deve ser visto em sua totalidade e que não é porque ele foi promovido para o ensino fundamental, que tudo aquilo que era priorizado na educação infantil deva ser esquecido e substituído pelo conhecimento formal – científico.

Esses documentos não têm a pretensão de resolver todos os problemas que afetam diretamente a qualidade do ensino e eles não asseguram que o seu conteúdo garantirá o pleno desenvolvimento e aprendizagem do aluno. No próprio PCN (1996, p. 13, 14), está escrito que

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos e plano de carreira, a qualidade do livro didático, recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.

Os RCNs e PCNs são apenas referências, as quais são muito plausíveis e, sem dúvida alguma, tornaram-se um marco na história da educação brasileira. Mas, os objetivos apontados ainda estão muito distantes de serem verdadeiramente incorporados às práticas desenvolvidas nas salas de aula. O ideal nem sempre caminha de mãos dadas com a realidade e, com isso, a maioria desses objetivos acaba se distanciando do âmbito escolar, ocupando um lugar apenas no discurso e não na rotina da escola.

Embora sejam bem abrangentes e explorem cada área do conhecimento, é possível notar que a escola ainda não tem a capacidade de explorar o que é proposto. As falas dos RCNs e PCNs ainda não acharam um espaço na escola e o professor ainda não conseguiu articulá-las com a própria realidade do aluno. É nesse ponto que os professores ficam mais perdidos, pois não conseguem aproximar os conteúdos a serem trabalhados com as experiências e realidade do aluno ou, até mesmo, são obrigados a trabalhar conteúdos que não fazem nenhum

sentido para o educando, devido ao próprio sistema de avaliação que não condiz com aquilo que é defendido. Segundo REGO (2002, p. 108):

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos; na linguagem vygotskyana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Na educação infantil ainda se nota que algumas escolas se esforçam para enxergar a criança em suas características próprias (não como um adulto em miniatura ou uma tábula rasa) e, por isso, há uma preocupação com a sua aprendizagem; preocupação manifestada através da valorização de atividades que orientem, estimulem e ajudem a criança a desenvolver as suas potencialidades. Tais escolas consideram o cuidar e o educar como faces da mesma moeda e encaram o ato de cuidar como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, há escolas que separam esses dois pólos, ora privilegiando atividades meramente assistencialistas, ora massacrando a criança com atividades extremamente organizadas, negligenciando aquelas de cunho expressivo e de grande valor educativo. Vale lembrar que isso ocorre devido ao fato de que por muito tempo a educação infantil foi regida pelo âmbito assistencialista, cuja preocupação era assentada no ato de cuidar do professor em relação à criança.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394, de 1996, artigo 29, nota-se que o âmbito da assistência vai para o âmbito da educação e que, portanto, não tem como dissociar essas duas ações, pois ambas se complementam e fazem parte de algo muito mais amplo: o desenvolvimento integral da criança. Vejamos o que a LDB nos diz a respeito:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.¹

O cuidar faz parte sim da rotina da educação infantil. O que não pode acontecer é uma enorme priorização do cuidar, assim como também não pode haver uma priorização apenas do cognitivo, pois a criança é um sujeito social e histórico, que constroi conhecimentos a partir das interações estabelecidas — o que pode acontecer desde a realização de alguma atividade dirigida pelo professor até o ato de alimentar a criança. O importante é saber que a própria LDB assegura que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança e, ao falar em desenvolvimento integral, é imprescindível a intersecção das funções de educar e cuidar. CUBERES (1999, p. 21) afirma:

A partir dos desenvolvimentos teóricos, e a partir de minha experiência, sustento que a aprendizagem precoce só funciona quando há um suporte afetivo integrado ao olhar, à carícia e à palavra, envoltórios privilegiados do desejo de saber. Portanto, oponho-me à ideia de que cuidado, assistência e educação sejam funções antinômicas. (CUBERES, 1999, p. 21).

No ensino fundamental, por sua vez, a ruptura ocorre de forma um tanto abrupta e não é muito raro que as ações educativas acabem priorizando apenas a transmissão de conteúdos, quando julgam que, com isto, estão educando. A criança nesse nível perde um pouco da sua espontaneidade, da sua curiosidade e a descoberta já não é mais descoberta, pois esta se torna algo muito direcionado. Pensando que educa, deseduca. As interações com as outras crianças diminuem, pois os momentos que existiam na educação infantil, no ensino fundamental deixam de existir. Podemos perceber isso através dos próprios objetivos propostos, pois enquanto os RCNs salientam a importância da descoberta, da curiosidade, da autoestima e do brincar, os PCNs nem citam tais palavras. No lugar delas citam, por exemplo, “político”, como se ouvir o outro, respeitá-lo no aqui e agora não fosse uma

¹ Até 2010 o ensino fundamental de nove anos deverá ser implementado em todas as escolas. A Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e Bases da Educação), tornando obrigatório o ensino fundamental aos seis anos de idade. Com isso, a educação infantil atenderá crianças de até cinco anos de idade. Caberia pesquisar se esta alteração tem respeitado as características da criança de seis anos.

formação de cunho político. O desenvolvimento da cidadania se faz nas atitudes e nos comportamentos vivenciados pela classe, no cotidiano, em ambos segmentos da educação básica.

Os objetivos gerais propostos pelos RCNs e PCNs deveriam se complementar. No entanto, ao analisar as ações educativas, percebe-se que não há continuidade no trabalho e que se trata de um discurso falido, sem articulação e puramente teórico. A busca incessante pelos conteúdos acaba tendo mais importância do que a própria criança. CUBERES (1999, p. 106) nos diz que

O ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, assim como as práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e adolescentes, são, na perspectiva vygotskyana, além de infrutíferos, extremamente inadequados. Seus postulados apontam para a necessidade de criação de melhores condições na escola, para que todos os alunos tenham acesso às informações e experiências e possam efetivamente aprender.

Não estamos diminuindo a importância dos conteúdos, pelo contrário, acreditamos que eles ganham importância a partir do momento que se tornam significativos. E como é que se tornam significativos para a criança se ela não se expressa a respeito, não confia no professor para dizer que aquele determinado conteúdo não fez sentido, se não troca com a classe para descobrir o sentido dado pelo colega e pelo professor? Enfim, como é que o professor transforma a informação (conteúdo) em algo próximo ao aluno, se não o ouve? A criança deve ser capaz de reconstruir o conhecimento, dar um novo significado a ele e ver os conteúdos diretamente ligados a sua vida, pois é assim que a aprendizagem passa a ter sentido. Para SAVIANI (2000, p. 55), “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma numa farsa.” Temo que esta afirmação de Saviani tenha se transformado em profecia.

Os conteúdos trabalhados na escola devem, então, estar próximos aos alunos. Mas, qual é o sentido dessa proximidade?

Os professores têm o importante papel de aproximar os alunos dos conteúdos para torná-los significativos, fazendo com que eles sejam capazes de relacioná-los a própria vida, ou seja, descobrir as conexões de um conteúdo aparentemente tão distante com os fenômenos mais próximos. É por isto que o professor ao propiciar as expressões do aluno, capta seus sentidos, suas rupturas de pensamento, suas lacunas de conhecimento, enfim, o professor descobre modos mais efetivos de aproximar o conteúdo (valorizado pela escola) aos conteúdos (valorizados pelo aluno), ampliando-os. Neste sentido, não só o conteúdo é ampliado, mas o próprio reconhecimento do aluno, pois assim as atitudes de autonomia e responsabilidade (exigidas para a formação do cidadão) estarão sendo praticadas pelo educador e aluno, ao mesmo tempo em que este aprende um conteúdo indicado pela escola. Freire (2001, p. 71) afirma que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Para que isso se efetive, o professor precisa conhecer e incorporar a sua prática as habilidades do pensamento, pois espera-se que a criança, ao estabelecer relações entre os conteúdos e a realidade, faça isso de forma crítica, criativa, pessoal e reflexiva, através, é claro, da mediação do professor. Assim, o papel do professor é o de mediador e não o de mero transmissor de informações acabadas. O conteúdo volta a ser um conhecimento, não só de cunho geral, mas transformado em um conhecimento pessoal do aluno, porque foi apropriado por ele. Apropriar-se significa tornar próprio. Sobre o papel do professor como mediador, OLIVEIRA (1995, p. 62) observa que

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais para a promoção de um ensino

capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Abordamos no próximo capítulo, o que é o “bem pensar”. Levantamos algumas características do pensamento elencadas por Marco Antonio Lorieri e apresentamos as habilidades do pensamento propostas por Matthew Lipman.

2 O QUE É O “BEM PENSAR”

Para cultivarmos a prática do pensar na sala de aula, antes é preciso entender o que é pensamento e como ele pode ser aprimorado.

SHARP e SPLITTER (1999, p. 20) apresentam uma lista de estratégias que podem ser alinhadas sob o título de pensamento. Vejamos:

- Apresentar argumentos e distinguir os de boa qualidade dos de má qualidade;
- Fazer perguntas;
- Ouvir os outros;
- Estabelecer distinções e conexões;
- Compreender relações: parte/ todo, meio/fim, causa/efeito etc.;
- Usar analogias;
- Compreender e avaliar argumentos;
- Identificar, questionar e justificar suposições;
- Elaborar explicações;
- Buscar coerência;
- Classificar e categorizar;
- Formular e usar critérios;
- Corrigir o próprio pensamento;
- Procurar evidências e probabilidades;
- Procurar problemas;
- Realizar (e, quando for conveniente, evitar) julgamentos de valor;
- Levar em conta todas as considerações relevantes;
- Mostrar sensibilidade ao contexto (sendo capaz de identificar características específicas que façam alguma diferença na formação do julgamento);
- Comprometer-se com o valor da verdade e da investigação;
- Esclarecer significados e ler buscando significado;
- Definir e analisar conceitos;
- Falar confiante e fluentemente;
- Construir inferências;
- Generalizar a partir de instâncias e vivências específicas;
- Encontrar exemplos e contra-exemplos;
- Analisar frases e declarações;
- Antecipar, prever e explorar consequências;
- Identificar contradições;
- Detectar raciocínios falaciosos;
- Gerar e testar hipóteses;
- Mostrar pensamento liberal;
- Detectar imprecisões e ambiguidades;
- Explorar alternativas e possibilidades;
- Não abrir mão de determinada questão (ser pertinente);
- Estar consciente com relação às complexidades: ser capaz de enxergar o “cinza” existente entre o preto e o branco;
- Conhecer diferentes perspectivas e pontos de vista e ser imaginativo;
- Compreender a importância de se comportar de maneira razoável;

- Desenvolver atitudes de estímulo intelectual, humildade, tolerância, integridade, perseverança e imparcialidade;
- Respeitar as pessoas e seus pontos de vista;
- Preocupar-se com os procedimentos de investigação.

Pensar é articular ideias (Lipman,1995), fazendo as conexões necessárias entre elas e as informações provenientes do meio. Se é articulação, significa que o pensamento requer um certo movimento e que, portanto, não é algo estático.

Todos têm a capacidade de pensar, mas nem todos “pensam bem” e, em linhas gerais, “pensar bem” é produzir entendimentos e explicações, fazendo com que essa produção seja dotada de significado.

As pessoas não têm pensado bem porque a qualidade do pensar vem cedendo cada vez mais espaço à mecanicidade. Pensar mecanicamente implica em tomar posse das ideias alheias, sem dotá-las de significado. É preciso estimular as pessoas a questionarem suas próprias ideias e às dos outros também, para que elas tenham um pensamento autônomo e sejam capazes de produzir opiniões consistentes e não vazias.

Pensar bem, dessa forma, significa ser capaz de reelaborar as informações, confrontando-as com as experiências e identidade de cada um.

[...] Lipman tem distinguido o pensar normal ou cotidiano do bom pensar de ordem superior. O primeiro é acrítico e mecânico e a ele são alheias noções como criatividade ou responsabilidade. Uma categorização contrária corresponde ao bem pensar ou pensar de ordem superior. Trata-se de um pensar complexo e inventivo, que põe em ação três aspectos, facetas ou modos de pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado. Somente a presença conjunta destes três aspectos revela um pensar complexo ou de ordem superior.” (KOWAN; WUENSCH, 2000, p.110).

Se o aluno é um ser em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem e se o pensar produz conhecimento, seria certo não lhe oferecer a oportunidade de pensar bem?

Torna-se necessária a ajuda educacional para o desenvolvimento do pensar bem, pois a Educação e, mais diretamente, os próprios professores, são capazes de

possibilitar ferramentas encorajadoras para o pensar, tratando-o de forma profunda e significativa, posto que o pensamento é a forma que temos de nos posicionarmos na realidade.

O pensar precisa integrar a rotina escolar e tal habilidade precisa ser estimulada e praticada também na escola, pois, segundo Lipman (1994, p. 34) é uma habilidade natural que pode ser aperfeiçoada. O uso da palavra “natural” por este autor para qualificar o pensamento, não pode ter uma interpretação inadequada, pois ele a emprega não para caracterizar um pensamento que simplesmente desabrocha, surge do nada, mas sim para mostrar que pensar é “algo que todo mundo faz”:

Assim como respirar e digerir, o pensar é um processo natural – algo que todo mundo faz. Infelizmente isso nos leva a rapidamente concluir que nada pode ser feito para desenvolver o pensar. Inferimos que já o estamos fazendo da melhor maneira possível, bem como achamos que não podemos melhorar o modo que respiramos ou digerimos. Mas não é bem assim. O pensar é natural, mas também pode ser considerada uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes.

O que Lipman defende é que o pensar deve ser aperfeiçoado e que a Educação deve caminhar no sentido de oferecer subsídios para que as crianças pensem bem.

Assim, o pensar se desenvolve naturalmente desde que haja uma relação dialética entre o sujeito e os diferentes objetos presentes no mundo. DELVAL (1997, p. 14) nos traz um complemento à fala de Lipman ao afirmar que

A capacidade de pensar se desenvolve naturalmente quando se vive em um meio social adequado e é necessária para essa vida em sociedade, já que, para participar normalmente desse contexto, é preciso pensar. O que ocorre é que a capacidade de pensar, sobretudo de pensar abstratamente, pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, o que requer certo treinamento, e aí entra a escola e toda a educação formal. Às vezes as instituições educacionais não contribuem para o incremento da capacidade de pensar tanto quanto seria possível, o que se deve a razões de caráter social e à função que a educação tradicionalmente desempenha em nossa sociedade, que com frequência não se preocupa com a melhoria dessa capacidade de pensar.

Lorieri (2002) levantou algumas ideias que podem ser úteis para que o pensar bem seja desenvolvido. Para ele, o pensar bem, o pensamento de ordem superior, levantado por Lipman, deve ser autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, radical, abrangente e criativo.

A seguir, explicamos cada uma dessas qualidades, fazendo uso das categorias levantadas por este autor:

Pensamento autônomo

Implica em estimular os alunos a se sentirem seguros em produzir ideias. Os alunos não devem ser meros reprodutores das ideias alheias, mas devem ter segurança suficiente para produzirem suas próprias ideias. No entanto, ressaltamos que tal segurança advém de uma prática, construída no cotidiano e tendo o professor como mediador, pois ele será o maior incentivador. Lorieri (2002, p. 97) afirma que: “Nossas aulas, por via de regra, não têm incentivado nossos alunos a serem autores de ideias.”

Pensamento reflexivo

É preciso repensar o próprio pensamento, refletir sobre aquilo que foi pensado e até mesmo reformular o pensamento se for preciso. Trata-se de retomar e aprimorar o que já foi pensado:

Ser reflexivo é ter o hábito de retomar os próprios pensamentos para os “pensar de novo”, tendo em vista aprimorar, isto é, melhorar, o que já foi pensado a respeito de algo. Pensar o já pensado é o mesmo que repensar, tentar pensar o já pensado, olhando-o de novo. Em uma realidade como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, há que haver convites ao contrário e até exercícios que levem ao hábito da reflexão.”(Id, Ibid, p.98).

Pensamento crítico

Implica em rever os pensamentos de maneira crítica, a partir da interação com o outro:

Pensamento crítico é aquele capaz de pôr em crise seus “achados”. Achamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não nos damos ao trabalho de “checar melhor”, pôr em crise, problematizar, o que pensamos. (Id, Ibid, p. 98).

Pensamento rigoroso

Trata-se de caminhar de forma cautelosa na investigação e estar disposto à autocorreção:

Todos precisamos aprender a cuidar das mediações necessárias e saber passar por elas. Somos seres mediados, isto é, resultantes de múltiplas relações. Isso vale especialmente para nossos pensamentos: quase nunca vêm de iluminações súbitas. Ou seja, é importante que o professor faça com que os alunos analisem, passo a passo, temas. Normalmente os passos são: há uma questão ou problema; há um “acho que” ou hipótese; há apresentação de razões ou de “porquês” para o “acho que”; há uma análise mais demorada dessas razões, com a busca de dados ou de argumentos para elas; e há uma conclusão, ao menos para aquele momento. Estes passos são “passagens”, são caminhos que vão se emendando, são as mediações que precisamos percorrer para obter conhecimentos mais seguros e, possivelmente, verdadeiros.” (Id, Ibid, p.99).

Pensamento radical

Implica em buscar argumentos sólidos e consistentes, de forma profunda e não superficial: “[...] temos de ter disposição de ir, o mais profundamente possível, em busca da compreensão de qualquer coisa; temos de estar dispostos a ir às raízes, aos fundamentos.” (Id, Ibid, p.99).

Pensamento abrangente

Percorrer a totalidade dos significados, sabendo contextualizar:

Todos temos de estar dispostos a ver os fatos, as situações, as coisas, por todos os ângulos possíveis, em todas as dimensões e em todos os relacionamentos possíveis. Isso significa buscar ver tudo de forma contextualizada, ver tudo como parte de totalidades cada vez mais abrangentes. (Id, Ibid, p.99).

Pensamento criativo

Abrir-se a novas possibilidades é ter a habilidade de criar novas respostas até mesmo para algo que já não é mais novidade. Trata-se de ter um pensamento ousado:

Pensamento criativo é um pensamento inventivo. Busca alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Se chego a alguma conclusão, mesmo a julgando bem fundamentada em argumentos sólidos, posso propor-me pensar em conclusões alternativas e em argumentos para elas. Posso, também, pensar em levantar os problemas com formulações diferentes, experimentando, a partir daí, novas hipóteses e, então, experimentar novos argumentos. Esses exercícios desenvolvem pensamento criativo, isto é, aberto a novas possibilidades. Essa é uma forma de pensar necessária em um mundo em constante e rápidas mudanças. As concepções e a própria forma de viver das pessoas não teriam se modificado, se não tivesse havido pensadores criativos. (Id, Ibid, p.100).

Para que o aluno tenha um pensamento autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, radical, abrangente e criativo (Lorieri, 2002), é necessário que as habilidades do pensamento levantadas por Lipman sejam desenvolvidas.

As habilidades do pensamento são condições necessárias que precisam ser desenvolvidas para que o pensar bem ocorra. Lipman (1994), indica uma listagem delas e afirma que elas ocorrem sempre interligadas entre si.

Ele as reúne em quatro grupos:

1º grupo: Condições cognitivas que favorecem a investigação

Investigar é buscar, pesquisar, examinar com atenção. Para o desenvolvimento desta habilidade, é necessário o desenvolvimento de algumas outras habilidades:

- a) Saber observar.
- b) Saber perguntar.
- c) Saber pensar, imaginar ou supor soluções prováveis para as questões: formular hipóteses.
- d) Saber buscar ou construir verificações para as hipóteses que poderão comprová-las ou não. As comprovações podem ser provas experimentais argumentativas. Uma vez comprovadas ela deixam de ser hipóteses e passam a ser conhecimentos. (Lipman, 1994, p. 31).

2º grupo: condições cognitivas que favorecem o pensamento lógico e, nele o raciocínio

Raciocinar é refletir, pensar, fazer considerações. Segundo Lorieri (2002, p. 113,114):

Raciocínio é um processo de pensar pelo qual conseguimos obter novas informações com base em certas informações que já temos. Ou, também: o processo do pensar pelo qual conseguimos obter novos conhecimentos com base em conhecimentos que já temos e com base em certas relações que estabelecemos entre tais conhecimentos.

Esse processo de pensar, pelo qual “tiramos” ou obtemos novas informações “de dentro” das relações de informações anteriores, chama-se processo de inferência [...]

Raciocinar, portanto, é o processo de “tirar” ou inferir conclusões, pensando.

As competências que auxiliam o desenvolvimento de tal habilidade, segundo Lipman (1994, p. 32), são as seguintes:

- a) Saber estabelecer relações adequadas entre ideias: relações de igualdade, de diferença, de semelhança, de grau, de gênero, de oposição de qualidade etc..
- b) Saber inferir.
- c) Saber provar por argumentação.
- d) Saber perceber ou identificar pressuposições subjacentes.

3º grupo: condições cognitivas que favorecem a formação de conceitos

Conceito é uma explicação, a formulação de alguma ideia, uma construção ou definição. Lorieri (2002, p. 119) nos traz um exemplo bem prático do que é um conceito:

Pense-se, por exemplo, na palavra mesa. Se dominamos ou compreendemos o significado que essa palavra expressa, é sinal de que somos capazes de “ver” um conjunto de aspectos essenciais que, reunidos e interligados de certa forma, nos dão a ideia, o conceito do que constitui uma mesa. Um conjunto significativo é construído ou produzido em nós e por nós, mediados pelo mundo do qual fazemos parte.

Portanto, de acordo com Lipman (1994, p. 33), saber conceituar é:

- a) Ser capaz de explicar.
- b) Ser capaz de definir.
- c) Ser capaz de sintetizar.

4º grupo: condições que favorecem a interpretação ou a tradução

Saber interpretar ou traduzir é ser capaz de: “dizer algo que está dito com certas palavras, ou de certa forma, por meio de outras palavras, ou por meio de outras formas, mantendo o mesmo significado.” (Lorieri, 2002, p.122). Ou seja, é o mesmo que Lipman (1994, p. 33) conceitua como:

- a) Parafrasear.
- b) Perceber implicações e suposições.
- c) Prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito.

Analisando as condições indicadas por Lipman, é possível notar que ele propõe que o aluno seja visto em sua totalidade. Enxergar o aluno como um todo implica em considerar a sua afetividade, suas percepções, expressões, criatividade e criticidade.

Para o professor trabalhar essas habilidades, não é necessário que ele tenha uma formação específica para isso, ele não precisa ser um filósofo. O que realmente é necessário, é que ele tenha consciência do seu papel de mediador e, por pressuposto, saber que pensar deve ser parte integrante do currículo escolar. Ele

não deve ser aquele que moldará os seus alunos, mas sim aquele que sirva como uma ponte entre a criança e a sociedade. (Lipman, 1994).

Acreditamos que os alunos precisam ver a escola como um local em que o seu pensamento tenha espaço para expandir-se. Ora, o pensamento da criança é algo fantástico e riquíssimo e ele não pode ser ignorado.

A curiosidade da criança precisa ser resgatada e a escola precisa reconhecer que a criança não vê o mundo pela lógica do adulto. A criança se deslumbra com o mundo e cada descoberta tem um significado muito especial para ela. Lipman (1994, p. 56) afirma que “uma educação que tem como objetivo fornecer à criança essa compreensão (de como funciona o mundo) tem como seu maior recurso a própria eterna curiosidade da criança.”

Para que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver as habilidades do pensamento, é imprescindível que o professor crie um ambiente acolhedor, no qual o aluno sinta-se valorizado e respeitado. É tarefa do educador ser o mediador da aprendizagem e o observador da realidade, buscando aproveitar todas as situações que surgem.

No capítulo seguinte, descrevemos o que foi observado em quatro classes de uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, pois acreditamos que tal observação contribuirá para que o pensar na sala de aula seja visto como algo necessário na rotina escolar.

3 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS DA ESCOLA

1ª série ²

Logo que os alunos entraram na sala de aula, a professora iniciou uma conversa sobre as atividades que seriam desenvolvidas no dia, fazendo o registro da rotina na lousa. Esta atividade pode contribuir para que o aluno se organize melhor, possibilitando a ele a oportunidade de se planejar em função do que virá após cada tarefa. Vigotsky define o ato de planejar como uma atividade integrante das faculdades humanas superiores, junto com pensamento abstrato, comportamento voluntário e outros. Tais comportamentos para este autor não são inatos, mas construídos na experiência da criança com o outro. A experiência de planejar junto com o adulto contribui para que a criança, aos poucos, forme a ideia de tempo. Nota-se, ainda, a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. REGO (2002, p. 109) afirma que:

[...] segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo.

Esse patrimônio material e simbólico, consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história. Para que a criança possa dominar esses conhecimentos é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural.

Mas para que exista apropriação é preciso também que exista internalização, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente). O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual.

² O ensino fundamental de nove anos ainda não foi implementado na escola observada. Dessa forma, as crianças começaram a cursar a primeira série com sete anos de idade.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

As atividades foram realizadas calmamente, pois, por ser praticamente o início do primeiro bimestre, os alunos ainda estavam aprendendo sobre a rotina e entrando no ritmo, aos poucos. Em todas as atividades, mesmo naquelas mais básicas como, por exemplo, colar, os alunos foram levados a pensar sobre o que estavam fazendo; as respostas nunca eram dadas prontamente, a professora fazia com que eles refletissem sobre o que estavam perguntando. Um aluno perguntou para a professora se estava colando o bilhete na agenda do jeito certo (não estava), então, a professora pediu que ele olhasse as letras e visse se conseguia ler alguma palavra. O aluno olhou e desvirou o bilhete, colando-o do jeito certo e não de cabeça para baixo, como queria fazer no primeiro momento.

Todos os dias nessa classe têm um momento na rotina chamado de “leitura compartilhada”. Neste momento, a professora seleciona um livro e faz a leitura para a sala. No dia observado, após a leitura a professora deixou que os alunos contassem as suas impressões acerca da leitura realizada. Como as primeiras séries têm trabalhado com conto de fadas, a leitura selecionada foi “A Bela Adormecida”. A professora perguntou quem já conhecia a história e alguns alunos levantaram as mãos. Após a leitura, ela abriu um espaço para que as crianças dissessem o que acharam da história.

As primeiras séries desenvolvem um projeto durante todo o ano que é intitulado de “Minha Vida”. A professora me contou que o intuito do projeto é promover o autoconhecimento e fazer com que os alunos se percebam como agentes da história. No projeto eles aprendem sobre o corpo, manuseiam fotos sobre a infância, resgatam brincadeiras do passado, enfim, fazem atividades diversas sobre tudo aquilo que faz parte de suas vidas. Neste dia, os alunos não realizaram nenhuma atividade em relação ao projeto, apenas colaram na agenda um bilhete que solicitava o envio de uma foto deles para dar continuidade ao projeto em questão.

Notei que esta primeira série é uma sala de alunos bem curiosos, que expõem o que pensam e o que sentem. A professora abre espaço para que eles se posicionem e expressem suas ideias. Todas as atividades foram realizadas a partir do conhecimento prévio dos alunos e a partir de conexões com a própria realidade do aluno. Os conteúdos trabalhados não se distanciavam dos alunos, não eram isolados, faziam parte de algo que já era parte da vida deles. Pude notar isso quando a professora me mostrou o projeto “Minha Vida”. O projeto abordava temas como brincadeiras, família, convivência, escola, entre outros.

A professora desempenha um trabalho brilhante com a sua turma, estimulando-os à autocorreção, direcionando-os a descobrirem os seus próprios “erros”, despertando a curiosidade e fazendo do diálogo a base de qualquer atividade.

2ª série

Assim como observado na primeira série, a professora da segunda série também conversou com os seus alunos sobre as atividades que seriam realizadas, registrando-as na lousa.

A aula iniciou com a leitura de uma história chamada “O segredo da lagartixa”. Nessa leitura, ela fez uma encenação bastante interessante. A história tinha uma bruxa e ela colocou um xale, mudou a voz e ia fazendo movimentos de acordo com a leitura. As crianças ficaram encantadas, participaram da história e a professora fez com que eles interagissem com ela, perguntando o que poderia ter acontecido, qual seria o segredo da lagartixa.

Em algumas atividades os alunos tiveram dúvidas e a professora fez com que eles encontrassem os caminhos para solucioná-las, o que aconteceu através de encaminhamentos sutis e resgate do que foi explicado anteriormente.

Teve uma hora que um aluno foi fazer uma reclamação a respeito de um colega, a professora pediu que o aluno fosse até o aluno e conversasse com ele para tentar resolver. Pude perceber em situações parecidas com essa que ela estimula a autonomia, não fazendo e não resolvendo tudo pelos alunos.

Foi realizada uma atividade sobre segmentação e antes ela contou uma história que quando foi fazer a atividade, a barra de espaço do teclado do computador quebrou e as palavras saíram juntinhas. Achei interessante a forma com que ela iniciou a atividade, pois despertou o interesse dos alunos e eles se empenharam para resolver o problema.

Notei que algumas atividades são interligadas e fazem parte de um mesmo tema. A atividade de segmentação, por exemplo, foi retirada da história lida.

Percebi que a primeira e a segunda séries desenvolvem um trabalho bem parecido, de parceria e continuidade, o que é extremamente positivo para os próprios alunos. Acredito que isso aconteça porque as professoras fazem o planejamento semanal em equipe.

Nas duas séries, algo ficou muito evidente: a importância da intervenção do professor e as trocas estabelecidas entre os próprios alunos. REGO (2002, p. 111), nos diz que a prática escolar

[...] deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais).

Nota-se que a intervenção das professoras consistiu em suscitar no aluno a busca de respostas e não, como tem sido comum, a de apontar erros, apenas.

3ª série

A observação da terceira e da quarta séries ocorreu apenas em meados de abril, pois outras professoras já estavam observando essas séries e eu precisei aguardar que elas concluíssem o trabalho.

A terceira série trabalha em sistema de rodízio, o qual funciona da seguinte forma: são três professoras, sendo uma responsável pela disciplina Língua Portuguesa, outra responsável por Matemática e outra responsável por Ciências, Geografia e História. O rodízio funciona como a troca de disciplinas e professores que ocorre no ensino fundamental II e no ensino médio.

No dia em que eu estava observando a turma, houve uma aula de Língua Portuguesa, duas de Matemática e duas de Ciências.

Na aula de Língua Portuguesa os alunos realizaram uma produção de texto iniciada, ou seja, eles tiveram que continuar a história a partir de um começo estabelecido pela professora. A professora explicou a atividade e eles a realizaram sem maiores questionamentos ou dúvidas.

Nas aulas de Matemática, a professora passou na lousa dez problemas de adição e subtração e pediu que eles resolvessem. Ela leu problema por problema, deu um tempo para que eles fizessem e depois fez a correção na lousa, chamando alguns alunos para resolverem os problemas.

Nas aulas de Ciências, a professora passou um texto na lousa sobre “Zona Urbana e Zona Rural”. Os alunos copiaram o texto, ela explicou e eles fizeram um desenho sobre o tema.

Pude perceber que a continuidade de trabalho que acontece na primeira e na segunda séries, não ocorre na terceira série. As atividades foram muito mecânicas, os alunos não participaram, não se envolveram, não teceram comentários. O

silêncio pareceu imperar na sala de aula! Os alunos não abriram a boca para absolutamente nada.

Acredito que trabalhar em forma de rodízio com crianças dessa faixa etária é algo que traz perdas para os alunos, pois o tempo acaba sendo mais corrido, eles perdem a identificação com o professor e, conseqüentemente, o professor não tem como conhecer mais profundamente o seu aluno.

Sei que observei apenas um dia de atividades, mas pelo que percebi, a rotina é essa mesma: o professor entra, passa a matéria, os alunos registram e já está na hora da outra aula.

Notei também que as professoras têm uma postura diferente em relação às professoras de primeira e segunda séries. Elas não abrem espaço para que o aluno se expresse, não criam situações para que eles se posicionem, exponham suas ideias, compartilhem conhecimentos, interajam com os outros colegas.

4ª série

Assim como a terceira série, a quarta série também trabalha em forma de rodízio.

Observei duas aulas de Língua Portuguesa, duas de Matemática e uma de Geografia.

Nas duas aulas de Língua Portuguesa, a professora pediu que os alunos fizessem exercícios do livro. Ela deu um tempo para que eles fizessem e depois corrigiu o caderno de cada um.

Nas duas aulas de Matemática a professora também deu exercícios do livro, só que fez a correção deles na lousa, tirando as dúvidas e pedindo que os alunos fossem à lousa.

Na aula de Geografia, a professora aplicou uma avaliação na turma, então, não deu para eu ter uma noção precisa de como é o seu trabalho.

O que eu observei na 4ª série se aproximou bastante daquilo que eu observei na 3ª série: os alunos não participaram devido à falta de abertura das próprias professoras.

Síntese interpretativa

Diante de tais observações, chegamos a algumas conclusões:

1ª) Quanto menor é a idade do aluno, maior é a atenção dada pela professora. É como se alunos maiores não precisassem de atenção e até mesmo de afeto.

2ª) As professoras das primeiras e segundas séries têm mais horas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), o que permite que elas passem mais tempo planejando e organizando as atividades em equipe. Em contrapartida, as demais séries se reúnem apenas por duas horas na semana, sendo que grande parte desse tempo é destinado a recados e informações dados pela diretora ou coordenadora pedagógica.

3ª) O foco do Governo do Estado de São Paulo nas escolas públicas de ensino fundamental I, é a alfabetização; por isso, tem investido no Programa Ler e Escrever. Este programa fornece um material bastante rico para que os professores de primeiras e segundas séries possam trabalhar com as suas turmas. As horas adicionais que esses professores têm de HTPC, são destinadas para que eles

possam aprender mais sobre a proposta do Programa, fazendo trocas e buscando atividades diversificadas para que os alunos entrem em contato com a leitura e a escrita. O mesmo não acontece com as terceiras e quartas séries.

4ª) Na escola observada, as professoras das terceiras e quartas séries, são as mais antigas de escola e também de profissão. É notório que elas são mais tradicionais do que aquelas que trabalham com as duas primeiras séries do ensino fundamental I. Antigamente dar aula era sinônimo de passar a matéria na lousa, fazer exercícios de fixação, memorizar as informações, etc.. Acredito que muitas continuam dando aula como há vinte, trinta anos atrás, não se atualizam, não conseguem conectar os conteúdos a serem trabalhados à realidade dos alunos.

5ª) Tem uma cobrança muito forte da direção da escola em relação ao SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo), sobretudo para a quarta série, já que é ela quem determina o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) da escola, aquele número que vai determinar o índice da escola no ano e, conseqüentemente, o bônus que será recebido. Com tanta cobrança, as professoras têm que dar conta de uma série de conteúdos, têm que aplicar durante todo o ano avaliações parecidas com a do SARESP, pois acredita-se que assim os alunos atingirão a meta.

De acordo com o que foi observado nas salas, é possível notar que há duas escolas em uma. De um lado, uma escola com professoras que valorizam a participação dos alunos, preparam atividades que estimulam a criatividade e o pensamento crítico. Do outro lado, uma escola com professoras que não valorizam a curiosidade dos alunos, transmitindo os conteúdos muitas vezes de forma mecânica, não provocando reflexões e nem permitindo que eles sejam mais reais para os próprios alunos. Seria relevante que esta hipótese pudesse ser testada por estudos futuros (mestrado, doutorado).

No próximo capítulo, levantamos exemplos de algumas atividades simples que podem contribuir para que o pensamento seja aprimorado e refletimos, a partir do

que observado neste capítulo, sobre a importância do professor para que o pensar bem seja inserido na rotina da sala de aula.

4 O BEM PENSAR EM SALA DE AULA: RESSIGNIFICAÇÃO DE ATIVIDADES USUAIS

Em muitas salas de aula, o pensamento é visto como algo corriqueiro, que simplesmente acontece. Não se pensa em como a criança pensa e em como o seu pensamento pode ser aprimorado. As coisas vão sendo “jogadas”, simplesmente transmitidas, como se a criança não tivesse condições de estabelecer relações com aquilo que lhe está sendo apresentado.

Uma educação que priorize o aperfeiçoamento do pensamento é capaz de gerar uma mudança global, a qual, por sua vez, possibilitará uma postura mais crítica em relação à realidade. Lipman (1994, p. 53) afirma que

As crianças necessitam de globalidade e de um senso de perspectiva, mas só podem desenvolvê-los se o próprio processo educacional desafiar sua imaginação e der liberdade de ação para seus processos intelectuais, ao mesmo tempo que lhes fornece as linhas pelas quais as diversas disciplinas podem ser integradas entre si.

As crianças devem ser incentivadas a questionar e a investigar, o que pode ser feito através de diversas atividades que já estão presentes no cotidiano da escola e que, portanto, não exigem grandes esforços do professor para criá-las. De fato, ajudar a criança a refletir não requer estratégias rebuscadas e de difícil alcance, mas implica, isto sim, na presença efetiva do professor em sala de aula e em uma atitude de curiosidade por parte dele em relação ao processo de pensar de seus alunos. Se por um lado não requer sistematização, utilização de muitos instrumentos ou materiais, por outro, requer um modo de pensar bem do professor para criar situações que envolvam seus alunos e os ajudem a refletir. Refletir bem!

Citamos, a seguir, algumas atividades que já estão presentes no cotidiano escolar e que, se desenvolvidas com total comprometimento, podem contribuir para que os alunos tenham a sua capacidade de pensar aprimorada. São atividades comuns, mas que guardam, em si, a possibilidade de despertar a reflexão.

Leitura e interpretação

Ao ler ou ouvir uma história, a criança observa a sequência dos fatos, imagina as personagens e o ambiente descrito, ou seja, vai aprendendo uma lógica de pensamento, o que não descarta a oportunidade dela dar diferentes desfechos para as histórias, criando situações que possibilitem uma discussão acerca dos valores sociais implícitos. STEFANI (2000, p. 36) diz que a leitura

[...] precisa ganhar o espaço do imaginário, do lúdico, do prazeroso, da beleza, da grandeza de alma! Tal qual a personagem Sherazade, que seduz com suas histórias e assim salva-se do marido que matava suas mulheres. Precisa urgentemente encantar o coração dos mestres e alunos, tomar posse do espaço que lhe é devido. Como uma boa provedora de boas energias, ela pode penetrar nos vãos mais estreitos e escuros das salas de aula iluminando seus cantos, com contos e encantos... As bruxarias e magias pularão das páginas dos livros e transformarão a dura realidade educacional numa deliciosa casa de “vó”, num emocionante castelo assombrado, ou alegre parque de diversões. O percurso da literatura nesse ambiente escolar traçará com certeza novos caminhos, abrirá trilhas para todos, levará ao desconhecido, revelará as potencialidades, desenvolverá capacidades, tornará reais as mais fictícias aventuras.

As interpretações de diversos tipos de texto fazem com que a criança preste atenção ao que está escrito e no que está sendo pedido, a coloca em contato com diferentes estilos de escrita e faz com que ela aprenda a inferir, retirando informações implícitas ou explícitas do texto.

Os exercícios de interpretação de texto podem ser feitos oralmente ou de forma escrita, mas é importante que as perguntas não sejam óbvias e que possibilitem aos alunos a oportunidade de criar suas próprias respostas. Os textos devem fornecer informações que ajudem o aluno a fazer inferências, ou seja, tirar suas próprias conclusões, pois é neste processo de fazer inferências que o seu pensamento está sendo trabalhado. Mais uma vez, ressaltamos a importância do professor como mediador, pois é ele quem vai ajudar o aluno a obter um significado pessoal acerca da atividade realizada.

Resolução de problemas matemáticos

Muitos alunos detestam aprender Matemática, mas isso, na realidade, é reflexo do próprio despreparo do professor em relação a esta disciplina. Algumas pessoas simpatizam mais com a disciplina do que outras, mas é de se estranhar o fato de que um grande número de pessoas não goste dela. Não é raro ouvirmos adultos que quando se deparam com uma nova forma de aprender um determinado conteúdo, dizendo o seguinte: “Desse jeito é bem mais fácil. Na minha época era mais complicado.”

A Matemática é sim uma ciência exata, mas não é porque ela é exata que nós devemos nos esquecer que ela está a favor dos seres humanos. Cada vez mais vemos o surgimento de novas alternativas para trabalharmos os conteúdos mais elementares.

Ensinar e aprender Matemática deve ocorrer da mesma forma das outras disciplinas: sem fragmentá-la, sem dividi-la em tópicos ou temas, mas articulando-a com a própria vida da criança, pois ela já está presente em sua vida.

Estamos aqui dando especial atenção à resolução de problemas, mas lembramos que há diversas maneiras de trabalhar a Matemática no cotidiano da criança.

Resolvendo problemas, a criança raciocina, representa, procura soluções para resolvê-los, formula hipóteses e até mesmo usa a sua criatividade para construir outros problemas. Segundo SAINT- ONGE (1999, p. 173):

Para levar os alunos a utilizar, na vida cotidiana ou em diversas situações de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na escola, é preciso, por fim, que a própria aprendizagem seja organizada como um processo de resolução de problemas. Para que isso tenha efeito, é necessário que os alunos percebam que os conhecimentos abordados permitem compreender e influenciar situações que eles consideram efetivamente como um problema para eles. De modo demasiado frequente, os alunos só são postos diante de exercícios repetitivos. Eles devem ter de resolver problemas.

O pensamento do aluno não é aprimorado, o seu raciocínio não é desenvolvido quando o professor explica uma determinada operação e enche a lousa de problemas que seguem o mesmo estilo daquele que ele deu como exemplo. Na mesma obra, SAINT- ONGE (1999, p. 171,172) explica que isso não é resolução de problemas, mas sim exercícios. Antes de o aluno fazer os exercícios, ele precisa conhecer o processo de resolução de um tipo de problema. Vejamos o que ele nos diz:

Uma vez conhecido o processo de resolução de um tipo de problema, é necessário aplicá-lo a um número de exemplos suficientemente grande para que se crie certa rotina. Eis o papel dos exercícios. O que importa é que estes últimos contenham indícios análogos aos apresentados quando do ensino do assunto, que remetam a conhecimentos já integrados, que exijam estratégias conhecidas.

Não se resolve problemas mecanicamente, apenas sabendo a técnica e sem entender o processo. Um problema tem que gerar conflito, tem que fazer o aluno buscar formas de solucioná-lo, mesmo que para isto o professor lhe dê pistas. Ao se deparar com problemas que gerem conflitos, que fujam das situações óbvias, o aluno está pensando bem.

Produção de texto

Através da produção de texto, o aluno tem a oportunidade de criar a sua própria história, as suas próprias personagens. As produções devem ter temas variados para que a criança se depare com diferentes situações.

Na sala de aula, a produção de texto deve estar associada à participação em leituras compartilhadas (realizadas diariamente pelo professor) de diversos gêneros textuais, criando assim, hábitos de leitura e permitindo um acesso ao mundo da escrita.

Quando o professor solicita que os seus alunos produzam textos, ele deve ter em mente que esta é uma atividade que deve considerar também as leituras realizadas. Cabe ao professor apresentar os diferentes tipos de texto ao aluno e incentivá-lo a produzir textos baseados em diferentes estilos.

Autores como LEAL e MELO (2006, p. 21) defendem que

[...] aprendemos muito através da interação com diferentes materiais gráficos, quando participamos de situações em que a escrita adquire significação. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento das capacidades de produção de textos.

Para alguns alunos a produção de texto, assim como a resolução de problemas, é uma situação que gera insegurança, por isso, o professor tem que deixar bem claro o que ele quer ao solicitar uma produção de texto. O aluno precisa saber se produzirá um texto com tema livre ou direcionado, em qual pessoa deve escrever, o que deve abordar, a razão pela qual está escrevendo o texto etc..

O professor deve proporcionar ao aluno a oportunidade de ser colocado em contato com a linguagem escrita em diversas situações comunicativas, pois escrever também é uma forma de pensar e temos a escrita como um importante meio de nos posicionarmos criativamente e criticamente.

Pesquisas

É importante que as crianças aprendam a investigar. Ao investigar elas aprendem a selecionar as melhores fontes, a confrontar as ideias e conferir a veracidade dos dados encontrados.

O aluno que pesquisa ganha subsídios para poder contribuir nas relações que fazem parte do meio em que está inserido. Ao pesquisar, ele conhece, reflete, se posiciona e mergulha na busca por diversos saberes.

Cabe ao professor inserir a investigação na sala de aula, pois esta é uma prática que o ser humano faz durante toda a sua vida. As pesquisas solicitadas devem ter significado para o aluno, pois não é o pesquisar por pesquisar que estamos defendendo aqui, mas sim um pesquisar que mostre ao aluno que ele tem autonomia para ir em busca de um conhecimento e mais do que isso: mostrar que ele pode produzir conhecimento, fazendo inferências acerca daquilo que foi pesquisado.

Freire (2001, p. 32), afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pesquisar não é uma atitude unilateral, pois assim como espera-se que o educando seja pesquisador, espera-se que o educador também seja. A curiosidade deve estar presente nas duas relações, pois a pesquisa se revela através dela, instigando-nos a buscar o que desejamos saber.

Jogos e brincadeiras

O brincar não pode ser abandonado no ensino fundamental. Na educação infantil, notamos que a brincadeira é bastante valorizada, no entanto, fica esquecida no ensino fundamental.

Vigotsky (2007, p. 124) dá muita importância ao brincar e nós compartilhamos de suas ideias, acreditando que na rotina escolar deve haver espaços e momentos para que as crianças brinquem.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brincar, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental.

Através da brincadeira a criança imagina, cria situações e assume papéis sociais – o que não deixa de ser uma forma de pensar bem.

Roda de conversa

É o momento em que educador e alunos compartilham e constroem conhecimentos. Ela se configura como momento de planejamento das atividades do dia e como espaço de reflexão, discussão e estudo. Na roda de conversa é possível, ainda, contar as novidades do dia, levar para a roda notícias que receberam destaque, confrontar as informações, dialogar sobre os conteúdos que serão trabalhados, fortalecer os laços afetivos e promover maior interação entre os alunos, aprimorar a oralidade, estabelecer relações importantes entre direitos, deveres e respeito à liberdade de expressão.

O momento da roda de conversa possibilita ao aluno a oportunidade de conhecer a riqueza e o valor do seu pensamento. Apresenta-se como uma metodologia capaz de acabar com tudo aquilo que é superficial, mecânico e monótono. O dinamismo é a sua principal característica, posto que ela sempre carrega a beleza do inesperado e a expectativa da novidade.

A roda de conversa é uma metodologia bastante utilizada nas escolas de educação infantil, mas totalmente fora de uso nas escolas de ensino fundamental.

Sabemos das dificuldades encontradas nas salas de aula para organizá-la, sobretudo nas escolas da rede pública, que contam com um espaço físico reduzido e uma média de quarenta alunos por sala. Mesmo com tais dificuldades, é possível ter um momento na rotina escolar em que o diálogo receba especial atenção, pois ele é o principal objetivo da roda. WARSCHAUER (2002, p. 47) afirma que a roda “constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo.”

A roda de conversa é capaz de promover a construção de diversos conhecimentos, mas a sua principal tarefa é reforçar o diálogo e a afetividade que deve haver entre o professor e o aluno. A roda aproxima, conecta e faz com que o professor construa uma relação de parceria com o seu aluno.

Freire (2001, p. 159,160) nos diz algo muito interessante sobre a afetividade:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

A partir do ensino fundamental I, a afetividade fica um pouco esquecida, pois o foco passa a ser os próprios conteúdos que devem ser dados. Falta tempo para conhecer melhor o aluno e ouvi-lo. A roda de conversa, mesmo que não seja feita em roda e que ganhe outro nome, pode reverter este quadro, mostrando que a relação existente entre professor e aluno vai além da mera transmissão de conteúdos e que tem sim um caráter altamente afetivo.

Dialogar e trocar ideias também são formas de resgatar a afetividade perdida. Quando trocamos ideias, fazemos questionamentos, ainda que sejam internamente, e aprendemos a ouvir o outro. Quando eu ouço o outro, eu mostro que me importo com ele, que me importo com o que ele pensa e sente.

Nota-se que ao expor suas ideias, a criança aprende a se comunicar, esforça-se para que o seu pensamento seja organizado e tem como ganho afetivo a aprendizagem de que a sua palavra tem valor, de que é ouvida e que, por isto, precisa pensar no que fala.

Muitos autores falam a respeito da importância do diálogo na sala de aula, mas citaremos aqui uma análise profunda feita por Freire (2001, p. 66):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Ora, a sala de aula não é uma prisão e sim o espaço onde o aluno pode sentir-se livre para expor e compartilhar suas ideias, pois ao fazer isso ele também está aprendendo. Parece-nos, no entanto, que os alunos realmente se sentem presos, ou melhor, suas ideias estão presas, devido à falta de abertura para que elas invadam o espaço escolar. Durante muitos anos os conhecimentos foram sendo transferidos. Os alunos os receberam passivamente e quando é proposto que eles falem, se expressem, infelizmente, não sabem como fazer isso. A mudança é urgente e requer um comprometimento do professor, pois é ele o mediador, aquele capaz de provocar o seu aluno, mostrando o quão valorizado é o seu pensamento.

Citamos aqui apenas algumas atividades que são desenvolvidas na sala de aula. O principal objetivo em explicar um pouco sobre esse assunto, é o fato de que

seja qual for a atividade desenvolvida, deve-se haver consciência acerca de dois fatos:

1. A sala de aula é um lugar riquíssimo em que o pensamento da criança pode ser aprimorado.

2. O professor precisa assumir o seu papel de mediador.

Não há aprendizagem sem a interação do outro e sem a mediação do professor. Temos que partir do pressuposto de que o aluno é um sujeito histórico, social e cultural e que a mera transmissão de conhecimentos não garantirá uma aprendizagem efetiva.

SOUZA e KRAMER (1999, p. 79) afirmam que “para Vigotsky, o desenvolvimento do pensamento é um processo essencialmente dialético, em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade física, social e cultural.”

O professor precisa ter inculcado em sua mente que o aluno é um ser que transforma e é transformado, adquire conhecimentos e produz, aprende e ensina, sendo capaz de se mostrar como um sujeito que atenda às necessidades da realidade e não como alguém passivo, capaz apenas de absorver o que está sendo imposto.

A seguir, apresentamos algumas considerações a respeito do processo de elaboração desta monografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos autores que lemos e estudamos e daquilo que foi observado, chegamos à conclusão de que introduzir o bem pensar na rotina escolar requer, antes de tudo, o reconhecimento de que é necessário criar estratégias que aprimorem o pensamento e, conseqüentemente, requer uma reflexão de que nem sempre utilizamos as situações mais corriqueiras da sala de aula para promover esse bem pensar.

Como Lipman tão bem colocou e conforme já mencionado neste trabalho, promover o bem pensar não é uma tarefa que pode ser desenvolvida apenas por filósofos, mas sim por educadores engajados na luta pela qualidade do pensamento, pelo desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo em seus alunos. Diante disso, o professor deve assumir o seu papel de mediador, não se eximindo da responsabilidade de aproximar os conteúdos da realidade do aluno, estabelecendo relações entre eles e abrindo espaço na rotina escolar para que os alunos se posicionem, seja diante do que está sendo trabalhado na sala de aula ou diante de qualquer questionamento que possa surgir na sua vida.

A relação professor e aluno em uma proposta de educação para o pensar, torna-se mais próxima. O professor não é apenas aquele que sistematiza o conhecimento, mas sim aquele que olha o aluno, o ouve e compartilha uma variedade de coisas com ele.

É importante ressaltar que, seja em alunos menores ou em alunos maiores, a curiosidade deve ser valorizada, não pode ser apagada por intermináveis conteúdos, falta de tempo em ouvir o aluno ou até mesmo por uma postura muito rígida do professor. O aluno que tem a sua curiosidade apagada, se fecha, se cala e talvez não se torne um sujeito crítico, questionador, posto que foi podado, aprendeu que “aluno bom é aluno calado”.

A postura do professor diante do seu aluno deve, portanto, ser mudada, pois o educador tem a responsabilidade de estimular, criar estratégias e situações favoráveis para que as habilidades do pensamento sejam desenvolvidas na sala de aula.

O professor poderá ou não promover o bem pensar de seu aluno, tudo dependerá da forma com que ele conduzirá as atividades. Como vimos, educar para o pensar não requer a elaboração de atividades muito complexas, pois a partir de atividades que já fazem parte da rotina escolar, é possível ajudar o aluno a pensar de maneira autônoma, reflexiva, crítica, rigorosa, radical, abrangente e criativa – características elencadas por Lóriei para que o pensar bem seja desenvolvido.

Percebemos que as professoras da primeira e da segunda séries da escola observada, contribuem para que os seus alunos aperfeiçoem o pensamento nas atividades mais usuais desenvolvidas na sala de aula. Embora talvez não conheçam as habilidades do pensamento e as características de uma educação para o pensar, elas têm consciência de seus papéis de mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e preocupam-se em trabalhar todos os aspectos de seus alunos, considerando tanto a parte cognitiva quanto a afetiva. O mesmo não ocorre com as professoras da terceira e da quarta séries, as quais têm uma postura que muitas vezes parece privilegiar apenas a transmissão de conteúdos, esquecendo que alunos de nove, dez anos continuam sendo crianças, têm curiosidades e precisam da mesma atenção e afeto que os alunos de seis, sete ou oito anos.

A educação para o pensar requer, portanto, uma profunda reflexão do professor acerca do seu trabalho e uma conseqüente mudança do seu próprio modo de fazer educação, o que para muitos pode ser trabalhoso, sendo preferível “deixar como está”. Requer, também, uma mudança para os próprios alunos, pois muitos deles talvez não estejam acostumados a serem ouvidos, a expressarem o que pensam e sentem; talvez sintam-se perdidos com tanta liberdade de expressão. Mas, mesmo assim, é uma mudança necessária de ser iniciada no âmbito escolar,

pois as relações que a criança estabelece na escola respaldarão grande parte das relações que ela vivenciará fora da escola.

Incentivando o hábito de pensar de maneira crítica na sala de aula, os alunos aprendem a respeitar os diferentes pontos de vista, as regras combinadas, a semelhança entre todas as pessoas e o respeito às suas particularidades. Tais aprendizados, automaticamente, acabam se estendendo a outros ambientes.

É preciso inserir o pensar em um projeto educativo que tenha como objetivo a importância da sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem do educando. O bem pensar deve, urgentemente, se tornar parte da rotina escolar, pois ele possibilita que os alunos pensem de forma qualitativa e, assim, deixem de enxergar a sociedade como uma prisão de comportamentos, atitudes e pensamentos padronizados.

Educar para o pensar não é apenas priorizar o aspecto cognitivo da criança. Educar para o pensar significa cultivar a razoabilidade, ou seja, interligar razão e sensibilidade a fim de tornar as ações humanas mais críticas, criativas e autônomas. Educar para o pensar é enxergar a criança em sua totalidade, não esquecendo de nenhum aspecto que a compõe.

Com fito, introduzir o bem pensar no ensino fundamental I, significa possibilitar ao aluno a oportunidade dele oferecer contribuição pessoal enriquecedora em todas as relações que fazem parte do meio em que está inserido, auxiliando-o, dando subsídios e fazendo com que ele descubra que é capaz de pensar de forma crítica e criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/MEC. *Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Fundamental e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.*

CUBERES, M.T.G. *A articulação entre a Educação Infantil e as séries iniciais: breves reflexões.* Revista Pátio, 1999.

DELVAL, J. *Aprender a aprender.* Campinas: Papirus, 1997.

DERMEVAL, S. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KOHAN, W.O; WUENSCH, A.M. *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P. (orgs.). *Produção de texto na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola.* São Paulo: Summus, 1990.

_____ et al. *A filosofia na sala de aula.* São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, M.A. *Filosofia no Ensino Fundamental.* São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M.C.S. (org.); DESLANDES, S.F; NETO, O.C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, M.K. *Pensar a educação: contribuições de Vygotsky.* In: CARTORINA, J.A. e outros. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo: Ática, 1995. São Paulo: Ática, 1998.

REGO, T.C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis: Vozes, 2002.

SAIN'T ONGE, M. *O ensino na escola: o que é, como se faz.* Trad.: Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola: 1999.

SHARP, A.M.; SPLITTER, L.J. *Uma nova Educação*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SOUZA, S.J; KRAMER, S. *O debate Piaget/ Vygotsky e as políticas educacionais*. Caderno de pesquisa, 1991.

STEFANI, R. *Referencial e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – A leitura de uma contadora de histórias*. São Paulo: Paulus, 2000.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.