

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO

Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da Silva

**CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E USO PEDAGÓGICO DA
CULINÁRIA: possíveis relações**

SÃO CARLOS – S.P.
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO

Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da Silva

**CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E USO PEDAGÓGICO DA
CULINÁRIA: possíveis relações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: *Professora Dra. Emília Freitas de Lima*

SÃO CARLOS – S.P.
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586cn

Silva, Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da.
Concepções norteadoras da prática pedagógica de professoras da educação infantil e uso pedagógico da culinária : possíveis relações / Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
106 f.

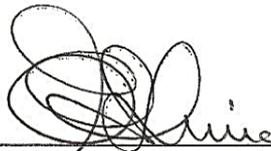
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2002.

1. Educação. 2. Concepções de educação. 3. Prática pedagógica. 4. Culinária - educação. 5. Educação infantil. 6. Metodologia de ensino. I. Título.

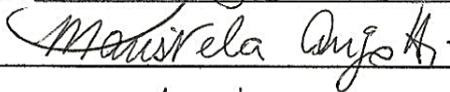
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

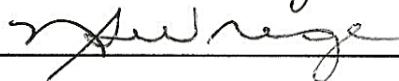
Profª Drª Emília Freitas de Lima



Profª Drª Maristela Angotti



Profª Drª Noemi Silveira Wrege



DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho
aos que ousam lutar por
uma educação popular
de qualidade.**

APRESENTAÇÃO

Professor

Desejo que esta refeição que vos ofereço hoje,
Possa vos sustentar e sobrepujar vossa fome
Alimentar mais que vosso corpo,
Vossa alma e quem sabe, o espírito.

Queira Deus que este prato esteja não apenas saboroso
Mas que além de,
Nutra vosso organismo do mínimo necessário,
Dando-vos da fonte, cálcio e vitaminas.

Como poderão observar
Utilizei como utensílios, a Metodologia
O que aprendi com meus *grands maîtres*,
E só então passei a cozinhar.

A intervenção foi minha cozinha
Onde os pratos foram iniciados e as receitas anotadas.
O aroma e a aparência do prato podem ser conhecidos na análise Intervenção,
Espero que eles não vos dêem indigestão;

E possam ser congelados para serem servidos
Para muita gente, por muito tempo.
Possam ser triturados, para sofrerem modificações quando necessário;
E aplacar a fome de muitos professores.

Ah! Quero crer que não tenha perdido meu tempo
E com meu olhar, venha a ampliar,
A pesquisa sobre o saber docente.
E que cada qual coloque o tempero a gosto!

Leila Arruda

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por todas as possibilidades a mim concedidas.

Aos meus pais que me proporcionaram oportunidade de chegar até aqui, que possibilitaram que seus filhos subissem sobre seus ombros para que visualizassem o que existe por traz do muro.

Aos meus irmãos, cunhados e amigos que torceram muito por mim ainda que não compreendessem a que levaria tanto esforço e tanto sofrimento.

Aos meus avós, primos e tios, que mesmo de longe têm sua marca em minha vida.

Aos meus companheiros de graduação, que tantas marcas deixaram em minha formação, que tantos sonhos compartilhamos, tantas experiências trocamos.

Aos meus professores do Magistério, Graduação e Mestrado, que me ajudaram a chegar até aqui e partilham desta conquista comigo.

À amiga e professora Emília que foi “*la grande maîtresse*” nessa grande aventura na busca por respostas, na confirmação de hipóteses, no desvelar de situações.

Às Professoras Noemi e Maristela, que deram contribuições para além do trabalho na banca de qualificação e que as estenderam ao participar da defesa.

Às professoras, diretoras e coordenadoras que atuaram comigo na Rede Municipal de São Carlos e que colaboraram com minha formação continuada.

Ao Wilmar e Sandra, profissionais que me fizeram voltar a acreditar que é possível ser feliz.

Ao meu esposo e amigo Marcus, que a cada dia me ensina o significado de amar e ser companheiro.

À minha Laura, que me dá forças para viver a cada dia a alegria da vida.

Agradecimento especial também à minha irmã Letícia, responsável pelo projeto gráfico deste trabalho e pela criação do nome fantasia.

À companheira de trabalho e amiga Teresa Cristina pela leitura carinhosa e ao amigo Gucho pelo Abstract.

A todos os meus alunos. Vocês me ensinaram muito sobre o que é viver.

RESUMO

O presente trabalho, de natureza qualitativa, busca compreender a relação entre as concepções norteadoras da prática de duas professoras e as possibilidades e limites da culinária na educação infantil. Para tanto, a coleta dos dados se deu em duas salas de aula com crianças na faixa etária de seis anos, em uma escola popular da Rede Municipal de Educação de São Carlos. A partir do projeto das duas professoras, já que a Rede Municipal de Educação de São Carlos trabalha com a Pedagogia de Projetos, a pesquisadora interveio desenvolvendo vivências culinárias relacionadas aos temas e objetivos dos projetos a fim de verificar as concepções assumidas pelas professoras, a partir do uso pedagógico que elas fariam das diferentes temáticas. Trabalhou com a hipótese inicial de que as concepções que os professores e professoras carregam consigo são fatores que interferem e se revelam na prática docente ao mesmo tempo em que se constituem e se modificam em seu confronto com a prática. Esse movimento assim entendido se dá de forma não linear e não direta. Para compreender melhor o contexto em que as duas professoras participantes estavam inseridas, buscou compreender como é a Pedagogia de Projetos enquanto proposta pedagógica e quais as concepções subjacentes ao Referencial Curricular Nacional (RCN). A análise dos dados permitiu constatar que as práticas pedagógicas das participantes pautam-se nas concepções que essas assumem do processo pedagógico, podendo ser elas: autoritária, espontaneísta ou democrática (FREIRE, 1997). Essas concepções vão nortear e balizar as práticas em seus diversos movimentos: na identificação dos saberes necessários ao seu aluno; na forma de planejar; no modelo de avaliação; na concepção de atividade, de trabalho; nas funções que delegam ao professor, aluno, objeto de conhecimento... Os diferentes movimentos vivenciados durante o trabalho, no confronto entre os dados coletados e as teorias que o balizaram, forneceram elementos para algumas considerações: a) a construção de uma prática pedagógica eficiente, que promova aos alunos aprendizagens significativas, que seja alegre, viva e que tenha compromisso com a formação de seus alunos enquanto sujeitos-histórico-sociais. Não se dá a partir da mera adoção de técnicas ou instrumentos metodológicos democráticos ou socializantes; b) as mudanças conceituais advêm de uma formação substancial, que mexa com os modelos cristalizados, que desvele as concepções inconscientes. Essa formação não se dá de forma assistemática; c) a escola é um espaço que potencialmente pode mudar concepções ou modelos caso se proponha a tal tarefa, promovendo o exercício da reflexão e da teorização sobre a prática para se atingir tal objetivo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Culinária na educação; Educação Infantil; Concepções de educação; Metodologia de Ensino

ABSTRACT

This work, of qualitative kind, searches for understanding the two pre-school teachers' conceptions by analysing their teaching resources regarding cookery activities in classroom. In order to make it possible, the data were got in their own classrooms having children aged six under their responsibility and taking place in a public school of S.Carlos' Municipal Educational Net. Since S.Carlos' Municipal Education deals with Teaching Projects, the researcher intervened by developing cookery experiences related to the subjects and objectives of these same projects in order to verify the conceptions assumed by both teachers starting from the teaching utilization the teachers are supposed to do with the different themes. The work presents as initial hypothesis that teachers' own conceptions change into elements that will interfere with teaching experiences and, at same time, they are going to constitute and change themselves in their confront with reality. This kind of movement doesn't occur in a linear and straight way. In order to understand better the actual context where both participant teachers were insered, the researcher tried to understand how works the Teaching Projects studying the Teaching Projects as a teaching proposal and tried also to find out the underlied conceptions supporting them. The data's analyse obtained allowed us to realize that there are in the teaching experiences conceptions that the own teachers have about the teaching process and can belong to differents kinds of models such as authoritative, spontaneous or democratic. (FREIRE, 1977) The different moments lived during the work, the confrontation between the collected data and the theories supporting them, all this could provide us elements for some considerations: -the construction of an effective teaching experience, able to offer students significant , cheerful and vibrant learnings compromised with the respect of the students considered as historical and social beings. This process can not be acquired neither by the only adotion of techniques nor the only utilization of democratic and socializant methodologies; -the conceptual changes are to be derived from a substantial education able to shake hard stablished models, able to reveal the unconscious conceptions. This education won't be certainly obtained in a no-systematic way; -the school comes to be the place where one can potentially interfere in teachers' models, if this is desirable, and in this way able to promote the exercise of reflexion and theorization about the necessary experiences to aim this aim.

Keywords: Pedagogical practice; Cooking in education, Early Childhood Education; conceptions of education

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A ESCOLHA DO PRATO E DOS TEMPEROS 11/21

1.1 – Origem do interesse pelo trabalho13

1.2 – A construção e trajetória do estudo 17

1.3 – Sujeitos e procedimentos de pesquisa 21

CAPÍTULO 2

OS INGREDIENTES – Referencial Teórico: 22/47

2.1 - Concepções - o significante do significado.....23

2.1.1 - a concepção autoritária.....25

2.1.2 - a concepção espontaneísta.....27

2.1.3 - a concepção democrática.....28

2.2 - Freinet - por uma pedagogia de bom senso.....30

2.3 - A pedagogia de projetos..... 35

2.3.1- Etapas de desenvolvimento de um projeto.....41

2.4 - Quando a pedagogia de projetos se torna proposta pedagógica. O RCN.....43

CAPÍTULO 3

A ARTE DE COZINHAR – as vivências das professoras em sala de aula:..... 48/69

3.1. O contexto no qual as professoras trabalhavam.....48

3.2. Descrição da intervenção.....51

3.2.1. Turma A - Professora Estela.....51

3.2.2. Turma B - Professora Vani.....62

CAPÍTULO 4

O GRANDE CALDEIRÃO – as concepções que emergem dos dados do estudo..... 70/96

4.1. As concepções subjacentes à prática das professoras.....71

4.1.1. concepções que emergem da análise dos dados da professora Estela.....71

4.1.2. concepções que emergem da análise dos dados da professora Vani.....77

4.1.3. – Algumas considerações a respeito da análise das práticas das professoras Estela e Vani.....	82
--	----

CAPÍTULO 5

O PRATO – considerações finais	85
5.1. Buscando na história implicadores do movimento verificado.....	85
5.2. A culinária como potencial criador na educação.....	91
5.3. Escola: lugar onde os professores aprendem.....	94
5.4 Próximos possíveis pratos desse cardápio: Culinária e Educação, mais um modismo pedagógico?.....	98
5.4.1 Base teórica para esses questionamentos.....	99

REFERÊNCIAS	101
--------------------------	------------

CAPÍTULO 1

A ESCOLHA DO PRATO E DOS TEMPEROS: A ORIGEM E A TRAJETÓRIA DO TRABALHO

*Mãe, quando crescer quero ser como você,
uma professora cozinheira.*
Laura, 5 anos

*Eu não conheço nada do mundo,
Enquanto espero, eu invento.*
Carmen, 10 anos

O presente trabalho tem como parte de seu referencial teórico a Pedagogia Freinet, que é uma pedagogia dita do trabalho, do sucesso, que valoriza o aprendizado pelo fazer. Nessa concepção de educação, esse fazer é recheado de significados, de implicações, de conexões entre os conhecimentos cotidianos e implica uma reelaboração destes em busca de um saber novo, mais bem elaborado.

Por compreender que o processo de pensar (pesquisar) a educação é um processo complexo, que implica significá-la mediante o meu olhar, as minhas representações e minhas significações acerca deste objeto, inicio o capítulo 1 apresentando um pouco de minha história de vida e escolar, por acreditar que ela influencia o meu olhar sobre a escola, o fazer pedagógico e a pesquisa.

1.1 – Origem do interesse pelo trabalho

A escola não me marcou nem para o bem nem para o mal. Já que decerto não podia marcar-me para o bem, alegro-me que não tenha marcado para o mal, que tenha sido neutra, que tenha passado como algo anônimo por meus dias de criança, como água que escorre sobre a argila ressecada. (FREINET, 1998, p. 8)

Sou filha, sobrinha e neta de educadores, daqueles que como Freinet coloca em seu livro Pedagogia do Bom Senso, são comparáveis a criadores que criam seus animais no campo, tendo de conseguir seu próprio alimento e não confinados, engordados artificialmente com ração (1991, p.43-44). Fui uma criança que cresceu em meio à paixão pela docência e em meio a buscas por uma melhoria na educação. Entretanto, minha vida acadêmica nunca foi um primor, muito pelo contrário.

Até a quarta série, estudava muito e naquela fase em que todos os meus amigos não tinham médias inferiores a 9,0, a minha variava sempre entre 7,5 e 8,0. Com dificuldades de concentração e com um ritmo mais lento que o dos outros alunos, sempre me senti discriminada. Um dos episódios mais marcantes de minha infância na escola foi quando na terceira série, quando a média mínima era 7,0, veio um 5,0. Que de tão vermelho chocou a todos. A nota referia-se a COMPORTAMENTO.

Meu pai, um senhor muito exigente, daqueles do interior de Minas Gerais, já disse à minha mãe:

- Essa menina está aprontando na escola!!!

E eu, que nem sabia o que significava a tal nota de comportamento e nem tampouco a cor VERMELHA na nota (episódio que ainda não tinha presenciado em minha sala ou casa), tratei de me escafeder da frente do meu pai.

Minha mãe, com a boa vontade de sempre, e com o intuito de verificar as “sapequices” que possivelmente sua filha tivesse aprontado na escola, foi falar com a professora. Chegando lá, a professora respondeu às indagações de minha mãe explicando que uma nota vermelha de comportamento significa comportamento inadequado e não necessariamente conversa ou bagunça. As reclamações são as de sempre: sua filha vive no mundo da lua. Eu tenho de lhe repetir mais de uma vez as explicações das matérias. É sempre a última a terminar de copiar as lições da lousa e com isso atrapalha o andamento da classe. Além do mais, ela já passou da idade de fazer xixi na calça, toda vez que tem uma prova ou quando é chamada a atenção... Esse e outros episódios de minha vida me fizeram jurar jamais ser professora.

Vi e vivi minha mãe fazendo parte do que chamaram “Grupo das 13” ou “As Frenéticas”, grupo de amigas professoras e diretoras da rede municipal de educação de Bauru, que se reuniu por 5 anos para estudar a recém descoberta por elas Pedagogia Freinet.

Eram lideradas pelo olhar crítico e atento do Professor José de Arruda Penteadado, vinculado a UNESP, que dava alimento e sustento ao árduo e apaixonado trabalho dessas educadoras. Lembro-me com detalhes das reuniões; eles conversavam calorosamente, riam e declaravam o tempo todo seu amor por Freinet. Eu, que nesse período tinha de 6 a 11 anos, lembro-me da imagem de Freinet em algumas fotos, lembro-me de estar com as outras crianças na casa da Rosália e comer pétalas de rosa de sua

roseira. Um pouco maior, lembro-me de contribuir com o lanche fazendo para a reunião uma bolacha de maisena recheada com goiabada.

Essa escola que via minha mãe viver e falar parecia muito diferente daquela que eu frequentava e à qual nunca me adaptei. Era viva, com significado, alegre.

Até que, no primeiro colegial, quase repeti o ano. Trabalhava no Shopping das 16 às 22 horas e estudava pela manhã. Aquelas matérias terríveis – Física, Matemática, Química – quase me levaram a desistir de estudar. Meu pai quase me “matou”. Consegui passar de ano sem saber sequer uma fórmula física.

Foi então que minha mãe resolveu ter uma conversa franca e honesta comigo, acerca de minhas limitações e de minhas virtudes; o mais interessante foi que pela primeira vez me deparei com minhas virtudes. Percebi que esse jeito de me apaixonar pelas coisas em que acredito e de brigar para conquistar meu espaço em uma família na qual ser a filha do meio significava ter de ser melhor que o mais velho – que tinha um desempenho acadêmico perfeito – e ter de me sobressair também em relação a mais nova – que era a meiguice em pessoa e a artista da família – e que isso poderia constituir uma virtude.

Percebi então que a garra, a força e a sensibilidade eram minhas virtudes. E que, diante de minhas dificuldades, não adiantava ficar “dando murro em ponta de faca”. Essa conversa veio para mostrar-me que eu tinha outras opções que não a de largar os estudos.

Optei então por cursar o magistério no então chamado segundo grau. Logo nos primeiros dias de aula veio a euforia: “as matérias são super legais, é tudo o que eu gosto de estudar!!!” Meu empenho e meu desempenho cresceram, passei da pior aluna da sala para alguém que recebia respeito e admiração. Nesse momento eu ainda não tinha optado por ser professora, eu apenas tinha percebido que as ciências humanas eram “o maior barato” – como eu costumava dizer àquela época.

Num esforço de independência e de busca de identidade resolvi mudar minha vida. Fiz uma prova de recrutamento de “professoras-recreacionistas” para trabalhar em Creches da Prefeitura Municipal de Bauru. Qual não foi minha surpresa quando passei em uma das primeiras colocações. Não sabia direito o que iria fazer e nem se gostaria do que iria ver. Passei por muitas frustrações e algumas vitórias.

Estava quase desistindo de ser professora quando minha mãe me chamou para fazer estágio na escola em que era diretora. Tratava-se de uma escola experimental de

educação infantil e primeiro grau – como se denominava à época – que trabalhava com a Pedagogia Freinet. Mergulhei naquele universo que, de tão diferente, me causava medo como professora. Já que minha prática não se parecia em nada com a delas, mas continha muito do que eu queria aprender a saber, a fazer e ser.

A alegria e qualidade de trabalho que se via nas relações professor-aluno-objeto de conhecimento faziam com que eu me sentisse incompetente e impotente quando comparava a prática daquelas professoras à minha prática com meus 40 alunos da creche da favela da Vila Garcia. Porém, esse contato foi fundamental para que eu percebesse que minha força, inquietude e falta de conformismo com as injustiças sociais, políticas, legais, pessoais... faziam de mim uma pessoa interessante para o trabalho na educação, pois a busca pela minimização das desigualdades e pela qualidade dos serviços prestados pela escola não podem se dar de forma supostamente neutra.

Já no terceiro ano de magistério veio a opção pelo curso de Pedagogia, que ainda não representava uma opção pela docência, mas uma busca por continuar esse movimento de autoconhecimento e conhecimento das ciências humanas. E já que o cursaria, busquei fazer um curso de qualidade.

Saí então de minha cidade, aonde uma grande universidade particular oferecia o curso de Pedagogia. Porém, só o fato de considerar essa opção me dava arrepios. O curso de Magistério, apesar de me ampliar o olhar, me proporcionando acesso a um determinado tipo de linguagem e conhecimento, também me mostrou por meio da prática pedagógica da maioria dos professores, muito do que eu não queria ser enquanto professora. Essa era a única escola de Pedagogia da região e todas as professoras e professores que me deram aulas até ali, tinham se formado nesta faculdade, dirigida por freiras, com uma concepção de educação que não era a minha. Assim, vim até a UFSCar, pois com minha mãe fazendo mestrado em uma Universidade Pública – UNESP – eu pude perceber a diferença de ideário das duas instituições.

Nesse período minha mãe cursava o seu mestrado na UNESP e tinha realizado há cinco anos o grande sonho de ver uma escola municipal baseada na Pedagogia Freinet em Bauru. Ela foi por dez anos diretora dessa escola e uma das responsáveis pelo projeto pedagógico e de implantação/legalização da escola. Em seu mestrado pesquisava o movimento político e pedagógico que a escola (seus professores, pais, corpo técnico e

alunos) vivera em seu processo de implantação, tendo como referencial teórico a Pedagogia Freinet.

Desde o início da graduação desejei, então, fazer o mestrado; desejei-o mais do que tudo. O movimento que vi minha mãe empreender era algo fantástico, era claro o seu crescimento, algo que ela vivia e compartilhava com todos a sua volta. Quando terminei a graduação, para garantir meu acesso ao mestrado, investi todas as minhas forças, desafiando os meus limites. Minha aprovação no processo seletivo foi muito comemorada e coroada com uma excelente aprovação no concurso para professora de Educação Infantil de uma Rede Municipal de um município de pequeno-médio porte. Eu tinha, para o ano de 1999, o início de duas grandes caminhadas: o mestrado, com toda a sua carga de trabalho acadêmico e reflexão teórica, e o início da prática docente, complexa, desestruturadora e assustadora.

1.2 – A construção e trajetória do estudo

O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.

(Guimarães Rosa, em *Grandes Sertões, Veredas*)

A duplicidade de funções – mestranda e professora iniciante – provocou alterações em meu projeto de pesquisa. O projeto por mim apresentado para o ingresso no mestrado se baseava em meu trabalho de conclusão de habilitação em Orientação Educacional do curso de Pedagogia. Tinha por objetivo capacitar uma professora de sala de 5 anos de uma EMEI a desenvolver um trabalho de educação sexual com seus alunos, de modo que ele se desse de forma diluída com as demais atividades por ela trabalhadas, e ainda pudesse envolver os pais em discussões sobre a sexualidade infantil e habilitá-los a trabalhar com as questões envolvendo esse tema.

O universo da sala de aula – tão complexo, cheio de heterogeneidade, de desafios, deslumbrante e ao mesmo tempo apavorante – fez surgir diversas questões. Resolvi então aproveitar o meu cotidiano, o conhecimento que eu estava construindo na prática, as questões que me inquietavam enquanto profissional, para investigar e buscar respostas elaborando, a partir dessa base, um conhecimento científico.

No decorrer deste primeiro ano com as crianças, fui buscando uma forma própria de trabalhar. Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação pelos quais passei não se revelaram suficientes para que eu pudesse estruturar uma rotina que atendesse às necessidades das crianças e que fosse ao encontro das minhas concepções.

A rede municipal de educação da cidade onde fui atuar trabalhava, na ocasião desta pesquisa, com a Pedagogia de Projetos. Durante os projetos que desenvolvi com as crianças utilizei algumas das técnicas Freinet como o livro da vida, o texto livre, a correspondência, entre outras. Percebi que o caminho para uma prática viva, promotora de aprendizagens significativas, próximo ao que eu concebia como educação, envolvia o uso das técnicas Freinet; entretanto, houve momentos que foram especiais, que se sobressaíam dos demais: era quando meus alunos e eu vivenciávamos atividades que envolviam a culinária. Passei periodicamente a promover alguma atividade culinária, relacionando esta aos temas dos projetos e percebi nas crianças um imenso interesse, um grande envolvimento, além de ver meus objetivos atingidos.

Desenvolvi então, junto à minha turma, um projeto que valorizava a criança em sua individualidade, sua família, história, origem, além do desenvolvimento da leitura-escrita, matemática, socialização etc, por meio de atividades culinárias, com duração de dois meses.

O resultado foi surpreendente, ultrapassando as expectativas, já que consegui um envolvimento bastante significativo de pais, funcionários, direção, membros da comunidade, demais professores da escola.

Além de ser encorajada pelos resultados da prática, fui me defrontando com leituras que me indicavam que o caminho era realmente esse. Elas incluíam autores como Freinet, Hernández, Coll e o próprio Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta a importância da alimentação para as crianças e da ação intencional do educador sobre a mesma: “(...) *O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso, é*

*fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem*¹.” (BRASIL,1998, p. 55) e estimulam o professor a desenvolver atividades culinárias, com objetivos didáticos.

Tendo isso em mente, seria impossível negar que a escolha de se trabalhar com a culinária, passa primeiro pelo fascínio de seus sabores e aromas e posteriormente pelos conteúdos das áreas de conhecimento tradicionalmente trabalhadas na escola, mas, além disso, verifiquei que por meio da cultura culinária existe a possibilidade de ligar os dois mundos da criança – o da família e o da escola – pela expressão privilegiada do imaginário que a culinária carrega.

[...] A culinária representa um amplo arsenal de identidades que, por não se diluírem no contato com outro, mantém a tensão da alteridade, do convívio multicultural que resiste aos efeitos pasteurizadores da globalização (HECK, 1998).

Neste momento, a partir dessa experiência nasceu o desejo de investigar sobre: *Qual o potencial gerador de aprendizagens escolares da culinária?*

Surgiu assim um foco de pesquisa diferente daquele com o qual ingressei no mestrado. A idéia neste momento era desenvolver um projeto de culinária em minha própria sala de aula no ano seguinte, paralelamente aos demais projetos que fossem acontecendo durante o ano, porém esse seria elaborado considerando a necessidade de coletar dados para desenvolver minha pesquisa.

Na Rede Municipal de Educação em questão, a cada ano há escolha de classes, com base em pontos que são adquiridos basicamente pelos anos de trabalho. Por ser a professora com menos tempo de magistério da escola, não tive escolha. Para minha surpresa, na hora da atribuição das salas, sobrou para mim a sala de crianças de 4 anos. A inadequação desse projeto à sala de crianças de 4 anos me forçaria a desenvolver a coleta em outra sala, tarefa com a qual eu não conseguiria arcar pela sobrecarga.

Como vinha sentindo *muitas* dificuldades em desempenhar de forma adequada as funções de professora e mestranda concomitantemente, tomei a difícil e dolorosa decisão de deixar temporariamente a docência.

¹ Grifo meu.

Finalmente, a pesquisa foi executada em uma escola de educação infantil da rede municipal onde eu havia atuado, que na ocasião implementava há cerca de três anos a Pedagogia de Projetos orientada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Conhecia na Rede Municipal de Educação algumas professoras que tinham potencial para serem parceiras desta pesquisa, pois preenchiam os critérios por mim estabelecidos para a escolha da professora parceira: interesse por trabalhar com a culinária em sala de aula; partilha da concepção de que conhecimento se constrói e que nós professores somos responsáveis pelo encaminhamento e intervenção adequada neste sentido; comprometimento com a formação de seus alunos e com a proposta pedagógica da Rede². A ideia de escolher uma professora da mesma rede justificava-se pela facilidade de acesso, já que, tendo trabalhado nela, tinha trânsito junto às diretoras, professoras e funcionárias. Em outra realidade poderia encontrar dificuldades, pois a atividade de culinária prevê que se “mexa” em determinadas estruturas, como por exemplo, que as crianças tenham acesso à cozinha, o que não era usual naquela época nas escolas de educação infantil.

Então a pesquisa se desenvolveu nesta EMEI³ que se localiza em um bairro operário e periférico da cidade de pequeno-médio porte, tendo sua estrutura composta por: uma diretora, seis professoras por período, cada qual com turmas de aproximadamente trinta alunos nas idades de quatro, cinco e seis anos e ainda dois funcionários responsáveis pela limpeza e manutenção física da escola e uma funcionária responsável pela cozinha.

Quando escolhi a professora parceira, esta era responsável por uma das duas salas de seis anos do período da manhã.

Primeiramente apresentei a ela meu projeto (anexo 1) para que ela lesse e pudesse conhecer a proposta que lhe fazia, pois demandaria esforço conjunto.

Ao saber da realização da pesquisa, a outra professora que atuava com sala de seis anos no período da manhã pediu para que as atividades de culinária fossem desenvolvidas em sua sala de aula também, sob alegação de que seus alunos poderiam se sentir enciumados ou excluídos, por sentirem o cheiro de comida na sala ao lado ou por verem a agitação das outras crianças. Decidi incluí-la como sujeito da pesquisa, pois notei

² Todas as vezes que aparecer a palavra Rede, refiro-me a Rede Municipal de Educação do município em questão.

que as concepções de educação e até do que eu estava propondo ali eram muito diferentes das assumidas pela outra professora, ensejando uma rica possibilidade metodológica de análise dos limites e possibilidades da aplicação pedagógica dessa técnica.

1.3 – Sujeitos e procedimentos de pesquisa

A professora da Turma A, aqui chamada de professora Estela⁴, tinha na ocasião da pesquisa oito anos de docência, todos na Educação Infantil. Sua formação é na Habilitação Específica para o Magistério – nível Médio. A professora da Turma B, aqui chamada de Professora Vani, já aposentada no Ensino Fundamental pela rede estadual, assume substituições por um ano em salas vagas por estarem suas professoras ocupando cargos de coordenação e/ou direção; tem como formação o antigo Curso Normal.

A resposta à questão de pesquisa foi obtida a partir de um movimento em que partindo dos projetos que as professoras elaboraram, eu planejava e executava atividades culinárias, tendo essas como técnica possibilitadora de estímulos e interesses para diversas áreas do conhecimento. Após a aplicação da técnica, eu observava o trabalho das professoras com esses conteúdos, aproveitando o interesse surgido nos alunos e sua motivação já despertada a partir da culinária.

Esta foi uma pesquisa descritiva, de tipo qualitativo, trabalhando com dados coletados junto às duas salas de aula e buscando estabelecer pontos comuns, diferenças e fatores reveladores das concepções junto à prática pedagógica de ambas as professoras, para assim se chegar à resposta da questão inicial.

As características da pesquisa qualitativa Bogdan & Biklen (1994) se relacionam diretamente com esse trabalho já que os dados se originaram diretamente da relação entre a pesquisadora e as professoras, em situação concreta de sala de aula. A descrição dos dados na forma de palavras que buscam retratar os movimentos vividos por todos os sujeitos envolvidos, isso é, o processo vivido, bem como sua subjetividade e os significados subjacentes a estes, constituem o corpo dessa pesquisa.

A hipótese na qual me baseio é a de que existe uma relação estreita entre as concepções construídas ao longo da vida e a prática docente. Acredito que as primeiras

³

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

vão interferir sobre a segunda, ainda que inconscientemente interferindo no olhar e nas escolhas que os professores fazem. Assim, o que dá vida à técnica ou a um instrumento metodológico é o ser humano que dele faz uso. Dessa forma as possibilidades e limites da culinária não se encontram nela mesma, mas no sujeito, mais propriamente nas concepções que este tem acerca dos vários componentes dos processos de educação, ensino e aprendizagem.

A pesquisa teve como **objetivo** analisar a relação entre as concepções norteadoras da prática das professoras de educação Infantil e o uso pedagógico que elas fizeram da Culinária como instrumento metodológico.

Para atingir este objetivo, a pesquisa foi realizada da seguinte forma:

- Estudo dos Projetos de Trabalho – Planejamentos – das professoras das turmas A e B;
- Planejamento das atividades culinárias com base nos Projetos das professoras;
- Execução pela pesquisadora junto às turmas, da atividade culinária escolhida;
- Execução pelas professoras junto às turmas, do “uso pedagógico” da atividade culinária;
- Avaliação dos procedimentos metodológicos e análise comparativa das diferentes nuances apresentadas nos dois trabalhos.

Adotei como procedimento não manter com as professoras encontros de planejamento e avaliação e observar o uso pedagógico que elas faziam da culinária, sem a minha interferência, a fim de estabelecer, mediante a análise desse uso pedagógico, se seria possível perceber a presença de concepções das professoras e que concepções seriam essas.

Por meio de um olhar analítico dos dados, identifiquei algumas concepções que estavam presentes na prática pedagógica das professoras e que podem ter interferido no uso que elas faziam da culinária. Assim analisei a prática de cada uma das professoras levantando e analisando as concepções subjacentes a elas.

Antes de encerrar este capítulo, é importante explicar como está organizado o trabalho como um todo. Além do presente capítulo, no qual procurei dar uma visão da origem do trabalho; das questões que o motivaram; do espaço e das condições em que ele aconteceu; dos procedimentos usados na execução da pesquisa e da estratégia utilizada para a análise dos dados, passo agora a informar o conteúdo dos demais capítulos.

⁴ Todos os nomes usados nessa pesquisa são nomes fictícios para proteger a identidade dos participantes.

Para nomear os capítulos utilizei uma metáfora alusiva à culinária, já que esta foi um dos grandes eixos do trabalho, fornecendo a este poética e ainda comparação do movimento vivido por esse trabalho com algo tão presente em nosso cotidiano como é a culinária.

O capítulo um trata das origens do trabalho, como: de onde emerge o interesse pelo tema; como foi a trajetória e a construção do trabalho e quem formam os sujeitos envolvidos na pesquisa. A esse movimento introdutório chamei de **A ESCOLHA DOS PRATOS E DOS TEMPEROS**.

O **REFERENCIAL TEÓRICO**, no qual se baseia a pesquisa, ou **OS INGREDIENTES** para se obter o prato, constituem o segundo capítulo, no qual apresento as bases que me ajudaram a analisar os dados. Para isso, desenvolvi os seguintes tópicos: concepções – o significante do significado; Freinet – por uma Pedagogia de Bom Senso; Pedagogia de Projetos como proposta pedagógica; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – as concepções subjacentes ao documento oficial da Educação Infantil;

A descrição das experiências – a vivência das professoras em sala de aula faz parte do terceiro capítulo que chamei **A ARTE DE COZINHAR**.

Assim, no quarto, **O GRANDE CALDEIRÃO**, apresento as concepções das professoras que os dados permitiram identificar.

No quinto e último capítulo, que chamei de **O PRATO**, procuro sintetizar o movimento produzido nos capítulos anteriores, procurando relacionar as concepções reveladas pelas professoras com a sua prática docente, com a finalidade de responder a questão norteadora da pesquisa. Mostro, ainda, as contribuições do estudo, que dizem respeito tanto às possibilidades pedagógicas de atuação na educação infantil (salas de 6 anos), quanto à formação inicial e continuada de professores, na medida em que proporciona subsídios para reflexão sobre tais modalidades de formação.

CAPÍTULO 2

OS INGREDIENTES: REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Sinaliza os conceitos, autores e teorias que balizam o trabalho.

Os ingredientes a serem utilizados nesta receita, isto é, as análises que desenvolverei no presente trabalho, terão por base os seguintes referenciais:

- **Concepções – O significativo do significado.** Este subitem do presente capítulo apresenta autores que estabelecem a relação entre as concepções assumidas pelos professores e as escolhas que fazem em sua ação docente e assim respaldo minha hipótese baseando nos teóricos que já fizeram essa mesma relação entre a prática docente e as concepções. Nesse mesmo movimento esclareço o que estou chamando de concepções e apresento as diferentes concepções de educação que são apresentadas por teóricos da área, estabelecendo assim as teorias que me nortearam para analisar as práticas das professoras.
- 2 **FREINET – Por uma Pedagogia de Bom Senso.** Apresento aqui Freinet como referencial de uma prática vinculada ao trabalho que possibilita compreender a culinária como uma das técnicas promovedoras de aprendizagens significativas e vinculadas ao prazer na construção do conhecimento.
- **Pedagogia de Projetos como Proposta Pedagógica.** Como a Prefeitura Municipal de São Carlos, no período de vigência do presente trabalho, utilizava a Pedagogia de Projetos como proposta pedagógica oficial da Rede Municipal de Educação, esse item do capítulo apresenta o que é a pedagogia de Projetos e como ela se configura enquanto prática docente.
- **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN - as concepções subjacentes ao documento oficial da Educação Infantil.** Neste item retrato quais concepções de Educação Infantil emergem deste documento que na Rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos era no período, leitura obrigatória e fornecedora de subsídios para se pensar e definir as bases das ações de projetos coletivos e individuais.

2.1 – Concepções – O significativo do significado

Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de ‘segunda pele profissional’ (NÓVOA, 1992, p.16).

Nesse momento disserto sobre concepções, por ter a **hipótese inicial** de que existe uma relação, ainda que não linear entre as concepções construídas ao longo da vida e a prática docente. As primeiras vão interferir na segunda, ainda que muitas vezes inconscientemente, interferindo no olhar e nas escolhas que os professores fazem em diferentes momentos da prática pedagógica. Esse movimento não é de forma alguma linear ou regular, mas complexo, por reunir *atuação e pensamento* (ZABALZA, 1994).

A profissão docente tem sido caracterizada por vários teóricos como uma ação racional, já que concebe o professor como *o prático que pensa* ou *o profissional racional* (LIMA, 1996). Assim a *reflexividade* opõe-se à *reatividade* na prática docente, pois o professor aqui é visto como profissional, que tem uma prática intencional, que pensa a prática de acordo com seu conhecimento sobre o que tem que ser feito e a executa da melhor maneira possível (ZABALZA, 1994).

Já que o professor é considerado profissional racional pode parecer fácil de se responder racionalmente à questão: *Por que fazemos o que fazemos em sala de aula?* Aparentemente sugerimos aqui que aquilo que os professores pensam se transpõe na prática pedagógica, porém essa relação entre teoria e prática não é compreendida como linear ou direta, sugerimos por meio do presente trabalho, o que Zabalza (apud ZABALZA, 1994) chama de *racionalidade semiológica* (o que implica conexões de significação e intencionalidade, de perspectiva) que seria uma ‘racionalidade limitada’. Assim a atuação do professor é compreendida como uma *realidade dialética* em que conhecer os pensamentos do professor revela indícios de como ocorre sua prática, e observar a prática dos professores pode nos fornecer elementos para inferir parcialmente seu pensamento (PERES apud ZABALZA, 1994).

Zabalza (1994) apresenta fatores que vão limitar e restringir essa linearidade entre pensamento e ação:

- limitação quanto à perspectiva - já que o professor capta e interpreta as situações em que atua;
- limitação quanto à linearidade causal - visto que os aspectos experiência, afetividade e conhecimento também interferem nas tomadas de decisões dos professores sendo essas não puramente racionais.

Zabalza (1994) compreende que o saber vindo da experiência não diverge daquele teórico, mas se relaciona com esse de forma idiossincrática. Assim, as várias experiências de vida desse professor, em seus diferentes papéis sociais, relacionadas aos saberes teóricos advindos da formação inicial e continuada é que constituem esse corpo conceitual de “teorias implícitas”, “teorias de ação”. Essas experiências só se convertem em conhecimento prático ou “saber pessoal” se forem adquirindo sentido na prática desse professor.

Assim o professor, nessa concepção, não é apenas um técnico, racional, que se vale de saberes prontos e receitas a serem aplicadas, reduzindo a prática docente a uma lista de competências, mas sua atuação se dá numa relação entre seu *eu pessoal* e seu *eu profissional* (NÓVOA, 1992). Essa mesma compreensão é apresentada por Lima (1996) acrescentando a essa análise, baseada em Woods (1999), a compreensão de ensino criativo ou ensino como arte, delegando à docência características que mantém os fundamentos científicos, mas agrega a estas os momentos criativos proporcionados pelo ensino criativo.

A presente análise, além de valer-se desses autores citados anteriormente que analisam a prática docente e caracterizam-na numa concepção construtivista como processo dinâmico e idiossincrático, valho-me ainda das análises de Camargo (1997) que acrescenta a esse fenômeno sua dimensão política.

[...] as concepções, estas se traduzem nos fundamentos conceituais, antes de tudo filosóficos e políticos, que norteiam as escolhas, os princípios e valores, o corpo e a alma da prática pedagógica defendida e executada por cada instituição de ensino.

A diferença está justamente nisso, ou seja, nas opções feitas, reveladoras do que se entende por escola, de como se enxerga o educando, da representação que se faz a respeito de suas possibilidades, de onde se pretende chegar com ele, dos “porquês” e “para quês” desse processo como também, da representação que se tem sobre o educador, a respeito de seu lugar, mais ou menos privilegiado no percurso vivido na relação educativa. (p.11-12)

Assim, a prática do professor, não só como profissional, mas como sujeito histórico social, vai sendo mediada pelas *perspectivas* (JANESICK, apud ZABALZA, 1994) que ele construiu ao longo da vida e essas perspectivas – estrutura cognitiva e experiencial – também vão sofrendo impacto e influência desse meio em que a pessoa atua, numa relação dialética.

É uma interpretação reflexiva derivada socialmente que serve de base para as ações que o professor ou a professora constroem. A perspectiva das pessoas é uma combinação de crenças e comportamentos, continuamente modificados pela interação social. (JANESICK, 1978, p. 3, in ZABALZA, 1994, p. 39).

O meu trabalho não se propõe a fazer abordagem semelhante à de Janesick, que se preocupou em identificar como ao longo de um curso se dava esse movimento das perspectivas como estruturas flexíveis e mutáveis no professor e grupo. Porém quero deixar claro que esse conceito dá base ao meu pensamento de como se modificam as concepções ou as perspectivas de acordo com o contexto. Larsson (apud ZABALZA, 1994) vai oferecer contribuições ímpares, já que como Janesick ele vê as concepções como estrutura que “num dado momento, dá por assente e que orienta sua ação, explícita ou implicitamente”. Dotadas de características “dinâmicas e flexíveis” (apud ZABALZA, 1994, p. 40).

Apresento agora três possibilidades de concepções de educação: **autoritária, espontaneísta e democrática**. Essa classificação derivou da escolha de Madalena Freire (1997), como referencial teórico para compreender essas diferentes visões de educação e as implicações delas. Cada uma destas concepções tem um olhar próprio para o aluno, o professor, o conteúdo, planejamento por meio de projetos, o papel da escola e da sociedade, focos de análise que destaquei após estudo das práticas pesquisadas.

2.1.1 - A Concepção Autoritária

A concepção autoritária relaciona-se à chamada educação tradicional. O que chamamos concepção aqui representa o corpo conceitual (epistemológico, filosófico, psicológico, e experiencial) que oferece subsídios à prática pedagógica e ao mesmo tempo

por ela é delineado. Segundo o enfoque da pedagogia tradicional, a educação é feita pela apropriação de modelos pelo aluno que já foram historicamente constituídos, esses modelos perpassam os diferentes campos e áreas do conhecimento (SNYDERS, 1974).

A concepção autoritária prevê uma educação que tem como preocupação central a transmissão de conteúdos enciclopédicos, sendo assim, o sujeito da relação professor-aluno é o primeiro, que é aquele que detém todo o saber sistematizado e se importa em transmiti-lo ao aluno que será depositário deste. Ao professor é dada a responsabilidade de transmitir os modelos, os conhecimentos; e como nessa concepção, de acordo com Becker (1994), esse movimento é linear e se dá como cópia funcional do real, não existe a possibilidade de o aluno se apropriar a não ser pelo silêncio e atenção, pois assim suas vias sensoriais estão livres para captar e absorver o conhecimento que está sendo transmitido.

Essa escola tem um olhar objetivo e único do conteúdo; o que lhe interessa são os saberes sistematizados acumulados ao longo da história como algo estático, morto, pronto, acabado, não contextualizado no espaço e tempo, que não sofre evolução ou interferência.

Nessa tendência o conteúdo é muitas vezes visto como fim em si mesmo, isto é, a transmissão dos saberes sistematizados fica sendo a única missão da escola. Não se considera o grupo, as particularidades e individualidades, seu interesse e necessidade.

Os modelos, na concepção autoritária são paradigmas inquestionáveis, dessa forma seus alunos vivem um processo de imitação eterna não sendo dada a eles a possibilidade de lhes negar a não ser numa atitude 'marginal'. O professor escolhe e propõe os modelos que fornecem referenciais capazes de dirigir a criança, sendo ela assim, por meio da imitação dos modelos capaz de continuar evoluindo (IGNÁCIO, 1986).

Nessa concepção, o planejamento é encarado como algo "fechado", como um produto e não um processo a ser constituído no movimento do grupo, algo a serviço do professor para transmissão do conteúdo, mas que não fornece articulações entre este e o aluno, sua necessidade, seu interesse.

O trabalho na concepção autoritária é visto como separado do prazer, atrelado à ideia de dor, sofrimento, enfado. Esse ideário não é recente, já nos escritos de Moisés em Gênesis temos refletido esse pensamento judaico, cristão:

“[...] em fadigas obterás dela (a terra) o sustento durante os dias de tua vida. [...] do suor do rosto comerás o teu pão, até que tornes à terra, pois dela foste formado; porque tu és pó e ao pó tornarás.” Este pensamento vem sendo reforçado pela escola neoliberal, cuja lógica introjetada é a capitalista.

Na concepção autoritária a escola é tida como separada da vida. Em sua origem encontra-se a escolástica, que separa os conteúdos de trabalho e a vida escolar de tudo que possa ser semelhante à própria vida. A escola cria uma dinâmica exclusivamente sua, alheia a tudo que está à sua volta. Na prática, criam-se muros altos que traduzem fisicamente esta separação. A família fica do lado de fora, como se o aluno não carregasse consigo seu modelo.

Nesse modelo de escola, conforme apresenta Ignácio (1986) são importantes a calma, equilíbrio, regularidade atributos essenciais para que o conhecimento seja alcançado. Diante disso a disciplina escolar será severa e espera-se um comportamento que não leve em conta humores, desejos e caprichos tanto dos alunos como do professor. Assim, Snyders (apud IGNÁCIO, 1986 p. 85) afirma “uma autoridade que transcende as pessoas, que não é a vontade de um determinado sujeito, que não será, portanto, submetida a mil e uma variações, arranjos, negociações, compromissos próprios dos interesses individuais.” Dessa forma a prática do professor se fundamenta na impessoalidade, no não envolvimento.

2.1.2 - A Concepção Espontaneísta

A aqui chamada concepção espontaneísta se refere à tradicionalmente conhecida Escola Nova. Esse movimento em sua origem buscava estabelecer relação entre a vida cotidiana das pessoas e o processo educativo (SNYDERS, 1974).

Na concepção espontaneísta, o conteúdo não é de importância vital, uma vez que o olhar dessa pedagogia é voltado para o bem estar emocional do aluno. Assim o pêndulo da relação professor-aluno pende para o aluno, seu interesse e vontade, e a prática pedagógica fica muitas vezes resumida a atividades que não são desafiadoras ao pensamento, desta forma, a prática pedagógica pode ficar restrita a um conjunto de

atividades prazerosas, envolventes, mas sem uma preocupação maior com a sistematização de conceitos.

Os modelos, na concepção espontaneísta são abandonados pelo professor, negando-se o papel que os modelos têm na concepção tradicional. Dessa forma não se oferece modelos claros aos alunos, não possibilitando imitação explícita. Assim a prática escolar fica restrita ao interesse imediato da criança, ao universo infantil.

Com o intuito de tornar as atividades mais vivas e mais próximas à realidade do aluno, o uso dos projetos e outras ações pedagógicas, muitas vezes ocorrem tendo como fim a alegria e o prazer nas relações em sala de aula, em detrimento do conteúdo. Dessa forma o trabalho escolar tem caráter puramente prazeroso.

Nessa concepção, a família e a sociedade são trazidas para a escola, pois esse modelo pedagógico sofreu fortes influências da psicologia.

Becker (1994) caracteriza essa visão de escola como não diretiva, com seu modelo epistemológico apriorista, que acredita que a criança nasce com o conhecimento já “pronto” em seu código genético. Nessa compreensão as interferências do professor e do meio físico e social devem ser minimizadas, podendo assim, a prática do professor apriorista ser tida como espontaneísta. O professor na epistemologia apriorista renuncia inconscientemente à característica principal da prática docente que é a intervenção na aprendizagem do aluno.

A criança na compreensão espontaneísta foi reconhecida como centro da pedagogia. Assim a aceitação quanto a suas diferentes características como ritmo, forma, crenças, valores etc, é sua preocupação central. Podendo essa visão, segundo Becker (ibid) servir para justificar as desigualdades ou o fracasso da escola, delegando ao aluno e seu meio a responsabilidade pelo mesmo.

2.1.3 - A Concepção Democrática

Diga-me, eu esquecerei
Mostre-me, eu me lembrarei
Mas envolva-me e eu entenderei
Confucio

A concepção aqui chamada democrática equivale às ‘escolas’ que Libâneo (1989) classificou como progressistas. O autor identifica muitos teóricos que representam as diferentes tendências progressistas, entre eles Freinet⁵, que me serve como referencial pessoal e profissional de uma prática pedagógica significativa, viva e eficiente; portanto, é do ponto de vista da concepção democrática que desenvolvo as análises dos dados.

A concepção democrática, que é aquela por mim partilhada, resgata a autoridade do professor, que se perdera na concepção espontaneísta, por meio de uma valorização de seu caráter profissional e técnico. Propõe uma relação professor-aluno pautada em princípios democráticos, isto é, o professor não abre mão de seu papel e utiliza-se dele para dar voz e vez ao aluno, também sujeito do processo pedagógico. O professor considera seu aluno, olhando-o não só em seus interesses e vontades, como também em suas necessidades. Para que isso ocorra, ele intervém, planeja e avalia, considerando os saberes do aluno, sem perder o foco do saber objetivo que a escola se propõe a transmitir.

O projeto nesta concepção é uma construção coletiva, liderada pelo olhar do professor que não se esvazia de seu papel e por meio do projeto traduz as necessidades do grupo, planejando assim, uma prática pedagógica viva, contextualizada e eficiente.

O trabalho numa concepção democrática é visto de forma dialética, englobando esforço e prazer, alegria e sofrimento próprios do processo de construção e apropriação do conhecimento.

Na concepção Democrática, segundo Madalena Freire (1997) os modelos num primeiro movimento serão reproduzidos fielmente pelos alunos, como que ‘transplantados’; num segundo movimento esse modelo será reapresentado pelo aluno, que inclui características de sua subjetividade. Ele já é capaz de diferenciar aquilo que é seu, daquilo que é do outro. Num terceiro movimento existe a recriação, havendo a superação dos estágios de imitação e reapresentação, sendo que o aluno torna-se autor de seu próprio pensamento.

A família neste tipo de concepção de educação é valorizada enquanto instituição de origem deste aluno. É aquela que transmite valores, conceitos, afetividade que não se dissociam do aluno quando este vem para a escola. Esta por sua vez é um lugar vivo, regado, cujo objetivo é transmitir o saber sistematizado. Para isso, o desafio desta

⁵ Sobre Freinet apresento mais no item 2.2. do presente capítulo

escola é identificar ao longo da história da humanidade os saberes necessários ao seu aluno, transformá-los em conteúdo escolar e pensar metodologias que dêem conta de tornar este conteúdo “segunda natureza”⁶.

O objetivo da escola nesta concepção é que esse aluno passe a deter esse conhecimento internalizado como ferramenta, possibilitando uma interação de sujeito com o mundo, significando-o, interpretando-o, compreendendo-o. Cabe aqui dizer que essas concepções são próprias da noção de sujeito-histórico-social. Qualifica-se o aluno para que ele construa sua história pessoal, como sujeito dela e ainda perceba seu papel na construção da história coletiva, social, saindo das condições fatalistas e deterministas que estamos imersos.

2.2 – FREINET – Por uma pedagogia do bom senso

[...] É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho. (FREINET 1991, p.16).

É a pedagogia Freinet que, fundamentalmente, baliza o meu olhar para a escola, o aluno, o professor, o conhecimento e o processo de construção do mesmo.

A compreensão dos dados de ordem biográfica é indispensável para que possamos compreender a Pedagogia Freinet em sua essência e magnitude.

Célestin Freinet, 1896-1966 viveu na França, em uma região alpina, ajudando a família na lida com os animais e no cuidado com a terra. Participou da Guerra de 1914-1918 e voltou ferido. Trouxe consigo sequelas físicas: capacidade respiratória reduzida por um ferimento pulmonar e o enfraquecimento da saúde que daí derivou.

Freinet começa seu trabalho com as crianças em Bar-sur-Loup, (Alpes Marítimos) com muita dificuldade, pois sente iniciar sozinho sua trajetória na docência,

⁶ SAVIANI, em seu livro Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações, traz esses conceitos como o desafio da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação.

O conceito de Segunda natureza usado por Saviani, vê-se também nos escritos de FREINET. Como exemplo: Pedagogia do Bom Senso, página 77.

dominado que estava pelo drama de uma juventude ferida nesses terríveis anos do pós-guerra.

Freinet estreia no magistério com o empirismo que é o do homem que se joga n'água sem saber nadar.

Sua prática escolar, toda ela orientada pela pesquisa de puro acaso, abre-lhe entretanto, o caminho da livre expressão da criança.

Mas 'nada' é tão delicado e fugidio, por natureza, quanto um começo. (TEILHARD DE CHARDIN apud FREINET, Elise, 1979 p.17).

Freinet vai percebendo que assim como ele, as crianças também têm encantamento pelo mundo das cores e sons que se consegue perceber pela janela timidamente aberta... Assim, afirma Élise Freinet (1979, p.33), ultrapassam-se os umbrais da porta, muito mais pelo fascínio exercido pela natureza do que por estratégia metodológica.

Nascem as aulas passeio que vão possibilitar um contato da criança e do próprio Freinet, com as coisas de seu cotidiano: a aldeia, os animais, os campos... a vida. Mas mesmo assim o sistema escolar exigia que se voltasse à sala de aula, lugar poeirento, escuro, triste, de carteiras alinhadas, condicionantes que na descrição de Élise Freinet (1979), imobilizam e geram nervosismo no professor e em seus alunos.

[...] Queremos atividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo devir das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou um passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos esses motivos, se torna um poderoso gerador de dinamismo e de proveito pedagógico (FREINET, Elise 1978, p. 397).

Ao se preparar para uma prova, um concurso para o cargo de supervisão, Freinet desenvolve muitas leituras e estudos exaustivos dos educadores e filósofos anteriores e contemporâneos a ele. Passa a ter um olhar mais criterioso sobre o aluno, o processo pedagógico e psicológico. Lentamente ele vai constituindo as bases de sua pedagogia.

O próprio Freinet jamais acreditou que sua pedagogia estivesse pronta, fosse redentora ou desse conta de todos os problemas a serem trabalhados pela escola. Porém, ele mesmo nos desafiou a construir uma prática viva, atual, pois para ele “[...] a educação não é uma fórmula de escola e sim uma obra de vida [...]” (ibid, p. 33).

Freinet construiu as bases de sua pedagogia com um olhar para o povo, chamando-a de **Escola do Povo**. Em seu livro com o mesmo título Freinet (2001), fala

sobre como a escola está inclusa na sociedade e sofre o impacto das mudanças na lógica da produção material.

Cada época e sociedade constroem a escola de que necessitam. A educação Medieval obedeceu às necessidades individuais e sociais de sua época ao ensinar aos jovens senhores a caçar e guerrear, enquanto a educação clerical, formava homens de fé. A burguesia criou a escola que hoje chamamos de Tradicional, que nasceu para atender às necessidades econômicas e políticas do século XIX, com um olhar enciclopédico e um caráter “para todos”. A Primeira Guerra Mundial 1914–1918 colaborou para quebrar o encanto produzido por essa escola e demonstrou seu caráter ideológico. E Freinet, entre outros, busca consolidar uma educação que responda aos anseios da classe popular que nessa época sente a necessidade de formar as futuras gerações à imagem da sociedade democrática que ela entrevê e que começa a se constituir nesse esforço. E quanto a isso Freinet (2001, p.4) afirma:

[...] a escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a formação verdadeira das crianças, sua adaptação ao mundo de hoje e às possibilidades de amanhã se praticam mais ou menos metodicamente fora da escola [...] Os educadores devem, sem mais tardar, tomar consciência dessa desadaptação, realizar o esforço de rejuvenescimento que se impõe [...] pôr-se ousadamente à escuta da nova vida.

Em sua obra *Educação do Trabalho*, Freinet (1998) elabora um diálogo intenso entre Mathieu (um camponês) e um doutor da cidade e durante toda a obra, através deste diálogo, estrutura a Pedagogia do Trabalho. Nessa obra, escrita como um romance, Freinet vai colocando seus pressupostos para a educação pelo trabalho nas falas de Mathieu e o doutor vai argumentando e contrapondo a partir dos modelos teóricos próprios da academia. Para ele, é sobre a base desta pedagogia e sobre o tateio experimental que a escola deve se alicerçar.

Freinet, ao tratar o trabalho, o compara ao jogo, considerando que ambos mantêm uma relação dialética. Acredita que o trabalho é o elemento que possibilita responder às necessidades de vida do ser humano. Acredita em uma educação para e pelo trabalho, sendo este encarado como algo criativo e solidário, diferentemente do modo como é encarado na sociedade capitalista. Nesta, aprendemos a ver o trabalho como algo cansativo, árido e separado do prazer e do lazer. Para Freinet, o lazer e o trabalho estão juntos e formam uma dupla essencial para a educação.

Temos aí a Educação do Trabalho, através do tateio experimental, como a receita de uma escola que apaixonava e emancipa seu aluno. O jogo vem como um complemento ao trabalho, quando este não é possível. Na falta de trabalhos-jogos, que são situações reais de trabalho e que respondem às necessidades vitais da criança, como as atividades naturais envolvendo fogo, água, terra há os jogos-trabalhos. Quando utilizados, eles têm as mesmas características do trabalho-jogo, pois respondem às necessidades orgânicas, funcionais, sociais e vitais da criança, por satisfazerem as necessidades gerais e inatas de conquistar a vida. “Esses jogos correspondem ao gesto do escalador, do colhedor, do pescador, criador de animais, em busca do alimento necessário à vida [...]” (FREINET, 1998, p. 214). Jogo, neste caso é aquele que responde às necessidades vitais infantis e é colocado no lugar do trabalho, quando este não pode acontecer na forma como efetivamente se dá na vida.

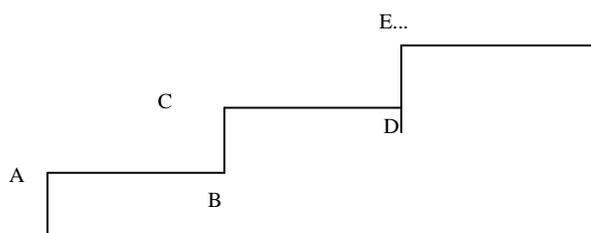
Sim, é por isso que a criança que não pode entregar-se a um trabalho-jogo, que não pode construir de verdade, nem ceifar um verdadeiro trigo, nem pastorear um rebanho vivo, nem seguir a água borbulhante ou extasiar-se no domínio mágico sobre o fogo, é por isso que essa criança, em todos os tempos e lugares, procura instintivamente, e acha, atividades que, na origem, possuem os elementos essenciais desses trabalhos específicos, mas que são como um maravilhoso plágio deles, adaptado às suas necessidades, a seu espírito, a seu ritmo de vida. E o plágio é tão bem feito, em geral tão completo, que nós mesmos já nem reconhecemos a imagem de nossa própria atividade e denominamos este impressionante êxito: um jogo! (1998, p. 209)

Tateio Experimental é o método natural de aprendizado do ser humano e é através de diferentes experiências que desenvolvemos nosso conhecimento. São as experiências bem sucedidas que formarão “vincos”, possibilitando o aprendizado.

A tentativa experimental muitas vezes é confundida pela prática dos ensaios e erros, porém ela traz o elemento novo da permeabilidade à experiência, que para Freinet é a inteligência. Esse processo inicia-se em puro acaso, “bem depressa [...] deixa um sulco por onde o ato terá tendência para se repetir [...]” (1977, p.15) Os obstáculos é que oferecerão as barreiras e traçarão caminhos. Assim, a experiência abre caminhos a serem percorridos. *Permeabilidade* vem a ser o primeiro ato do processo, regido através da rapidez e segurança que o indivíduo apresenta diante de situações novas. Existem pessoas que têm mais necessidades do que outras de repetir o mesmo gesto, isso é, algumas são menos permeáveis às experiências que outras, e repetem até que se torne mecânica, que pouco a pouco se torne *técnica de vida*. Nesse estágio, esse conhecimento que se tornou

técnica de vida passa a ser “trampolim para as aquisições seguintes” (FREINET, 1977, p. 17).

A tentativa experimental continua a ser o processo maior da investigação e do conhecimento científico em todos os domínios. (FREINET, 1977, p.24)



Uma primeira descoberta é obtida por tentativa experimental (A). Muitas vezes repetida, esta descoberta organiza-se, mecaniza-se, torna-se técnica de vida (B) Dela se podem extrair leis que serão ensinadas aos descendentes. Estas leis regularão o trabalho neste patamar, darão uma certa segurança, constituirão um trampolim a partir do qual novas tentativas experimentais se irão efetuar. Entre a infinidade das tentativas, eis que uma triunfa (C) e vai também organizar-se em andar. (FREINET, 1977, p. 19)

Para ele, toda a criação, só é feita através da Tentativa Experimental, aperfeiçoada algumas vezes, como trampolim para novas investigações. Com isso Freinet nos sugere um novo processo para o ensino científico, exigindo dos investigadores nova cultura, formando investigadores teóricos, que se tornem poetas e ao mesmo tempo técnicos, “que desse patamar para onde os conduziram as tentativas experimentais anteriores partam audaciosamente para novas tentativas experimentais” (FREINET, 1977, p. 24).

Voltando-nos ao uso da culinária na escola, ela nada mais é do que um trabalho, considerado pela criança - segundo o referencial de Freinet - como um trabalho jogo, pelo prazer que esta experiência lhe traz. A escola, e principalmente a de Educação Infantil, não pode prescindir da importância da culinária para a educação, pois através dela o professor pode devolver à criança o prazer pelo trabalho e a oportunidade de aprender pelo tato de inúmeras experiências.

Para Freinet, a cozinha é mais do que um espaço de prazer e preparo de alimentos. Ela é um laboratório que possibilita contato e construção de conhecimentos das mais diferentes áreas. Através da elaboração de uma receita, podem-se trabalhar noções

das mais variadas. A Matemática, a Química, a Física e outras ciências estão presentes numa atividade de culinária. Mesmo que estes conhecimentos venham de forma inconsciente, para Freinet é importante que as crianças possam tatear por entre eles.

Freinet (1998, p. 385), ao se referir ao “experimental”, afirmou:

Assim é a natureza da criança. Até parece que desconfia, com toda a razão, aliás, de nossas justificações e de nossas explicações verbais, do aspecto talvez enganador do que ela deseja. Precisa tocar, partir, amassar, pesar, medir, provar, sentir, misturar, cozinhar... Precisa ex-pe-ri-men-tar. E essa predisposição em geral nos incomoda, porque distinguimos nela como que uma desconfiança instintiva para com nosso saber. Trata-se, porém, de uma tendência natural, que podemos cultivar e desenvolver, mas que também se perverte muito facilmente!

Na mesma obra Freinet afirma e nos desafia a, através da escola, satisfazer e cultivar as necessidades naturais da criança de tatear, pregar, provar, experimentar, pois essas ações, esse movimento está na base da pesquisa científica.

Aceitamos o desafio ao elaborar o presente trabalho!!!!

2.3 - A Pedagogia de Projetos

[...] o projeto é uma grande sinfonia, na qual intervém a plural orquestra das nossas operações mentais (MARINA, apud CAMARGO, 2000, p.71).

A discussão sobre pedagogia de projetos não é nova. Ela surge no início do século XX, com Dewey. Nessa época, inicia-se a concepção de educação como processo de vida e não preparação para a vida futura, a escola devendo representar a vida presente. Essa forma de pensar a educação teve um percurso histórico e sofreu algumas evoluções ao longo do tempo, porém é uma característica muito forte nas pedagogias centradas no aluno, em suas experiências pessoais e na construção do conhecimento. A Pedagogia de Projetos é uma das alternativas e figura nesse capítulo porque era a Proposta Pedagógica que vigorava na Rede de Educação de São Carlos no período em que se desenvolveu a presente pesquisa.

A compreensão de projetos assumida por esse trabalho pauta-se nos pressupostos que serão apresentados nesse item do relatório.

Os projetos podem fornecer um contexto autêntico, uma vez que os alunos têm a possibilidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e valores a partir de um tatear, um experimentar.

Um projeto nasce de um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades que irão integrá-lo e que culmina em um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura sempre responder ao objetivo inicial a que se propôs e reflete o trabalho realizado pelo grupo, o processo percorrido pela turma, as descobertas e relações estabelecidas.

A pedagogia de projetos tem como característica marcante o envolvimento dos alunos nas atividades e, portanto, um compartilhar dos objetivos, não ficando esses restritos ao domínio do professor. O aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento e formando-se como sujeito.

Essa visão longe de ser nova já era defendida por Anísio Teixeira em 1978 quando esse defende que: “[...] onde alunos são ativos e onde os projetos formam a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver” (p. 46).

Estas concepções acima colocadas são próprias de uma concepção democrática de escola, concepção detalhada no item 2.1. do presente capítulo. E partindo dessa forma de se conceber conhecimento preconiza-se respeitar a individualidade dos alunos, considerar os modos de viver, as diversas histórias de vida, suas experiências culturais, e vincular a prática pedagógica e os conteúdos ao contexto sócio-histórico que os gestou.

Nessa concepção de projeto a responsabilidade e a autonomia dos alunos são essenciais, pois eles são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo de seu desenvolvimento. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.

Segundo Perrenoud (2000), distinguem-se projetos de dois tipos:

- a) Os projetos que se organizam em torno de uma atividade pedagógica precisa, como, por exemplo, a montagem de um espetáculo em conjunto, a organização de uma jornada esportiva, a criação de oficinas abertas, a criação de um jornal... A cooperação é, então, o meio para realizar um

empreendimento que ninguém tem a força ou vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído.

b) Os projetos cujo desafio é a própria cooperação e que não têm prazos precisos, já que visam a instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso. (p.83)

O presente trabalho tem sua concepção de projeto pautada nos pressupostos apresentados por Perrenoud no item b acima. Nessa concepção os projetos aparecem como uma representação do processo ensino aprendizagem, como interativo, dinâmico e vivo; que não se restringem a momentos pontuais ou a atividades específicas.

Para Boutinet (1990), em uma “cultura de projetos”, todos devem estar familiarizados com a ideia de projeto. Professores, alunos, pais e funcionários da escola, pois um projeto pressupõe uma prática viva, que indica movimento, representa um “sair da sala de aula” e isso pode tornar-se complicado se não houver a cumplicidade de todos os sujeitos envolvidos. Para que esta proposta de trabalho aconteça de acordo com seus objetivos, é necessário que a administração da escola tenha uma visão pedagógica e se assuma co-responsável pelo processo pedagógico.

A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto; o problema, ou seja, a questão a ser respondida, precisa ser relevante e ter um caráter real aos alunos. Isso porque no projeto não há reprodução de conteúdos prontos. Além disso, o problema está relacionado ao contexto sociocultural e os alunos procuram construir respostas coletivas para um conhecimento que é experimentado em grupo e ao mesmo tempo desenvolvem respostas pessoais e originais a partir de sua própria síntese do que foi vivenciado.

A vivência de um projeto é bastante complexa, já que envolve trabalho criativo e coletivo em torno da resolução de um mesmo problema. O objetivo central do projeto é constituído de um problema ou uma fonte geradora de problemas, que exige uma série de atividades para sua resolução. Um projeto percorre várias fases, segundo Boutinet (1990) que são:

- Escolha do objetivo central;
- Formulação dos problemas;
- Planejamento;
- Execução;
- Divulgação dos trabalhos.

A partir dessa forma de organização, podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá um sentido novo à atividade de aprender, onde as necessidades de aprendizagem aparecem nas tentativas de resolver situações problemáticas.

Se o novo material de aprendizagem relaciona-se de forma substantiva e não arbitrária com que o aluno já sabe, isto é, se é assimilado à sua estrutura cognoscitiva, estamos na presença de uma aprendizagem significativa; se, pelo contrário, esta relação não se estabelece, estamos na presença de uma aprendizagem memorística, repetitiva ou mecânica. (AUSULBEL, 1968, apud COLL, 1994, p. 126).

Um projeto potencialmente gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas, possibilitando assim, que os alunos (aprendizes), ao decidirem, opinarem, debaterem, em busca da apropriação de um novo conhecimento e com a mediação do professor, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos conscientes de seu papel histórico.

É claro que, como em toda proposta pedagógica, tais características são potenciais, variando de acordo com os sujeitos envolvidos, principalmente estando atreladas ao uso que o professor fará dela e às formas de relações sugeridas aos alunos, reforçando assim o valor dessa pesquisa.

A Pedagogia de Projetos, como proposta pedagógica, traz consigo uma determinada concepção de conhecimento escolar, que considera que a criança nasce com um conhecimento inicial e que este se desenvolve através, segundo Freinet, das tentativas experimentais.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992).

O que se coloca, portanto, não é a organização de projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas e sim, a construção de uma prática pedagógica centrada na

formação global dos alunos, considerando sua história de vida, seus interesses e as demandas de conhecimento sugeridas enquanto conteúdos curriculares. Trabalhando dessa forma, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos para a compreensão da realidade e a intervenção em sua dinâmica, podendo assim exercer sua cidadania de forma mais eficiente.

Em uma abordagem de projetos, os conteúdos deixam de ter “um fim em si mesmos” e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Os alunos não entram em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico, como, muitas vezes, tem acontecido nas práticas escolares.

Essa maneira de trabalhar traz uma mudança na forma de selecionar e sequenciar os conteúdos das disciplinas. Dentro da concepção autoritária, ou melhor, nas escolas Tradicional e Tecnicista⁷, o conteúdo é apresentado de forma atomizada, organizado em diferentes “matérias” e construído em etapas a serem apreendidas de modo cumulativo, devendo assim, para alguns, o conhecimento ser “vencido”, para outros ser “apresentado ao aluno”, transmitido como cópia funcional do real, numa concepção de conhecimento que Becker (1998) classificaria como empirista. Já na abordagem de projetos, o conceito de ‘neutralidade’ científica é superado por uma compreensão que privilegia o conteúdo ser experimentado e construído conforme vai sendo vivenciado no cotidiano, de forma complexa.

Os projetos de trabalho, na concepção que estou, implicam uma visão de organização curricular em que os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos alunos. Assim, um mesmo tema de projeto pode ser desencadeado em turmas de séries diferentes, recebendo tratamento diferenciado, a partir do perfil dos grupos, podendo ser um projeto da escola ou de algumas turmas... O importante é que a questão a ser respondida torne-se significativa para todos os envolvidos.

Não é pelo fato de que os projetos potencialmente geram necessidades de aprendizagem, que se está garantindo tal aprendizagem. É preciso que os alunos se aproximem desses novos conteúdos, e para isso a intervenção do professor é fundamental,

⁷ As concepções de Escola Tradicional e Tecnicista aqui empregadas são apresentadas por SAVIANI (1984) em seu livro *Escola e Democracia*.

no sentido de criar ações para que essa apropriação se faça de forma significativa. Para Vygotsky,

[...] a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992).

Ao pensar-se no desenvolvimento de um projeto, a primeira questão diz respeito a como ele surge e, principalmente, a quem se destina o tema. Diante dessa questão, há posições diferenciadas. Alguns profissionais defendem a posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos alunos, pois, caso contrário, ele seria imposto. Outros defendem a ideia de que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, pois, de outra forma, se cairia em uma postura espontaneísta. O que se desconsidera, nessa polêmica, é o ponto central da Pedagogia de Projetos: o envolvimento de todo o grupo com o processo. Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto. O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a ele, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor.

Nos Projetos, essa função (do professor) não se exclui, mas se complementa com as iniciativas e colaboração dos alunos. Esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 75).

Portanto, os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de interesse de todos. Considerando a importância do interesse dos alunos na aprendizagem Kilpatrick assevera que:

[...] inteligência, discernimento, emoção e interesse, sobretudo o último, aumentam a eficácia do esforço em alcançar determinado propósito na medida em que contribuem para a permanência da disposição e da presteza, bem como potencializam a sensibilidade do organismo frente ao objeto de interesse (KILPATRICK apud LEITE, 2007, p. 57).

Nem todos os conteúdos disciplinares, surgidos nos projetos, são objetos de um estudo mais sistematizado. Mas o que se transformará em um processo mais sistematizado de aprendizagem não pode ser definido antecipadamente, sem se considerar o processo vivido pelo grupo, sua experiência e seus conhecimentos prévios. “Na palavra projeto está contida uma intencionalidade, que ainda é um vir-a-ser” (MARTINS, 1997, p.71).

Os projetos de trabalho, assim, geram necessidades de aprendizagem de novos conteúdos que poderão ser aprofundados, repercutindo sobre as situações e intervenções dos alunos em outras situações da vida escolar.

2.3.1- Etapas de desenvolvimento de um projeto

Ao se pensar no desenvolvimento de um projeto, três etapas devem ser configuradas: problematização, desenvolvimento e síntese.

a) Problematização

É o início do projeto. Nessa etapa os alunos expressarão suas ideias e conhecimentos sobre o problema em questão. Esse passo é importantíssimo, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto. Os alunos já trazem hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que os cerca. E é dessas hipóteses que a intervenção pedagógica precisa partir, pois dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos, o processo toma um caminho. Nessa fase, o professor levanta o que os alunos já sabem, sua

zona real de conhecimento e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. É também a partir das questões levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo.

b) Desenvolvimento

É o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Aqui, também, a ação do aluno é fundamental. Por isso, é preciso que os alunos se deparem com situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, deparar-se com outros elementos postos pela ciência. Para isso, é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar (ou mesmo da sala de aula), a organização em pequenos e grandes grupos, o uso da biblioteca, da internet, enciclopédias, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações. Nesse processo, as crianças devem utilizar todo o conhecimento que têm sobre o tema e se defrontar com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais.

c) Síntese

Em todo esse processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem. Apesar de serem destacados nesse esquema três momentos no desenvolvimento de um projeto, os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando o significado às aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os alunos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento aprendido, quando necessário.

Assim os projetos de trabalho, não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as mais criativas, e sim numa mudança de postura, o que exige um repensar da prática pedagógica; e, portanto, uma mudança de paradigma, que implica uma mudança conceitual de autoritária ou espontaneísta, para uma concepção democrática de ensino e de educação.

2.4 – Quando a Pedagogia de Projetos se torna Proposta Pedagógica – o RCN

A elaboração das propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita. (BRASIL, 1996, p.19)

Apresento agora, as condições e as concepções que são transmitidas aos professores de Educação Infantil por meio das novas propostas e que devem ser traduzidas em prática pedagógica.

A Rede de Educação Municipal de São Carlos assumiu a Pedagogia de Projetos a partir de 1998 como proposta pedagógica e a implementava durante o período em que transcorreu a presente pesquisa. Esta forma de pensar a educação é pautada no ideário veiculado pelo Parâmetro Curricular Nacional e pelo Referencial Curricular Nacional, razão pela qual é importante para compreensão da realidade investigada que analisemos o conteúdo destes documentos. Como este trabalho diz respeito especificamente à Educação Infantil, centrarei tais análises no RCN - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -, procurando compreender a concepção de educação a ele subjacente.

O referido documento nasce com o **objetivo de** “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera que: "Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino".

Reafirma, no art. 9º, IV, que: "A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e

diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum".

O Ministério da Educação e do Desporto apresenta o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a fim de fornecer as bases teóricas do pensamento pedagógico proposto na LDB 9394/96, as proposições que derivam deste e definir com base nesse conjunto os instrumentos e critérios de avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional.

As mudanças trazidas pela lei 9394/96 introduzem uma nova forma de pensar os projetos pedagógicos. Cada unidade escolar deve traçar seus caminhos, desenvolvendo sua própria Proposta Pedagógica. Neste sentido, a função dos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresentada no corpo de seu texto é:

[...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p.43)

O RCN apresenta os objetivos gerais da educação infantil e o modo como a prática da educação infantil deve se organizar para 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 auto estima 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 vistas com os dos 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 frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Tais capacidades revelam muito sobre as concepções subjacentes ao documento. Estas concepções baseiam-se nos pressupostos construtivistas que ao longo da história já foram abordados por diferentes autores, cada qual dando seu enfoque, possibilitando assim convergências e divergências sobre as ideias que constituem essa tendência pedagógica, mas tendo em comum o fato de que o que chamamos de construtivismo são as ideias que “preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (BRASIL, *ibid*, p. 22). Porém nem só de concepções psicológicas, epistemológicas e didáticas se faz o RCN, apesar disso, na Apresentação do livro Introdutório do RCN, de autoria da Secretaria da Educação Fundamental busca-se dar a impressão de que tal documento tem caráter restrito, não assumindo sua importante configuração política:

[...] a organização do referencial possui caráter instrumental e didático⁸, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimento se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da Instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, *ibid*, p.43)

É evidente que o RCN possui um caráter político e ideológico, por traduzir as políticas públicas nacionais para a educação, definidas na LDB 9394/96 e nas diretrizes curriculares. Como vimos no trecho acima destacado, só se assume seu caráter instrumental e pedagógico, como se as práticas que dele derivassem fossem neutras.

Quando o governo Federal apresenta um documento que serve como parâmetro para se pensar as propostas para a educação, isso implica definir o discurso que espera ser incorporado por toda a categoria de professores, as práticas que derivarão deste

⁸ Grifo meu.

e - ainda que não se assuma - a definição de um currículo mínimo, uma vez que os sistemas de avaliação da qualidade da educação se pautam nos parâmetros e estabelecem o desempenho ideal dos alunos a partir disso. Assim, a destinação de verbas, o conceito de bom aluno, de bom professor... entre outros, são construídos a partir da inegável interferência de tal documento.

Ainda assim, o RCN representa um marco nas políticas educacionais no Brasil. Temos agora as diretrizes que devem balizar as ações dos professores e que darão origem aos projetos políticos e pedagógicos das diferentes Redes de Ensino e Unidades Escolares. Inseridas nessas diretrizes estão concepções de educação, criança, brincar, cuidar, projeto... que formam o arcabouço conceitual dos Referenciais.

Uma das características mais marcantes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é a integração entre os trabalhos feitos em creches e pré-escolas. Por um lado o documento sugere que as instituições de Educação Infantil, que tradicionalmente se limitavam ao cuidar, entendido de forma assistencialista – realidade principalmente das Creches e EMEIs de bairros populares – assumam práticas mais amplas e educativas. Por outro, temos uma visão mais complexa do que seja educar, do que aquela assumida tradicionalmente pela maioria dessas instituições. A atual concepção prevê a superação da ideia da educação infantil como responsável por preparar a criança para o Ensino Fundamental e que tinha com pressupostos a maturação e a prontidão.

A concepção de educar que emerge do documento é:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, do acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, *ibid*, p. 23)

Esta concepção almeja o desenvolvimento “das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas... para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, *ibid* p. 23).

O RCN enfatiza, para o educador, a importância de estar atento às necessidades das crianças e receber destas, pistas sobre como seu trabalho as tem atingido, para que possa reavaliar objetivos e procedimentos, além do desenvolvimento da própria

criança. Assim, o cuidar perde sua visão assistencial e restrita às camadas populares e assume uma concepção que vê a criança com necessidades complexas e relacionais. Nessa nova compreensão, o cuidar, prevê-se cuidados relacionais - que envolvem a dimensão afetiva, lúdica e educativa, além dos cuidados com a saúde. Assume-se uma certa profundidade na compreensão de cuidado, pois se considera que as necessidades básicas, ainda que sejam comuns, podem ser modificadas e acrescidas conforme o contexto sócio-cultural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta uma compreensão de como devem se orientar as práticas dos professores para esse nível da educação, a ênfase, sempre em uma compreensão construtivista, prevendo que o professor trabalhe partindo da realidade vivida pela comunidade e a partir do nível das hipóteses apresentadas por sua criança.

Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aparece como um documento que oferece, além de pressupostos metodológicos, concepções de criança, educação, mundo, processo ensino aprendizagem... que podem servir de norte à prática pedagógica de professores e acima de tudo os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

CAPÍTULO 3

A ARTE DE COZINHAR: AS VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA

Esse capítulo contém o detalhamento de como foi a vivência da professoras em suas salas de aula. Aqui apresento o detalhamento de como fiz uso da culinária partindo do projeto de cada uma das professoras e a observação do uso pedagógico que elas fizeram dessa atividade, procedimento este já descrito no capítulo 1.

3.1. O CONTEXTO NO QUAL AS PROFESSORAS TRABALHAVAM

Nesse período não existia na Rede Municipal de Educação do município em questão não tinha bem definida uma política de formação de educadores, porém pude perceber que existia a preocupação por parte da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em pensar um movimento que cumprisse tal função. Na ocasião - 1999 - havia apenas os horários de HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo) para estudos. Esse horário era organizado da seguinte forma: cinquenta minutos para cada professora semanalmente, no horário em que suas crianças faziam as atividades de educação física.

Não existia, até então, um momento coletivo de reflexão, planejamento e avaliação; apenas a última sexta-feira de cada mês era prevista para reuniões de planejamento com todas as professoras da escola. Nessa ocasião aconteciam os avisos gerais, seguidos de admoestações feitas pela diretora da escola com relação a aspectos julgados incorretos, e logo as professoras eram divididas em grupos por faixa etária para planejarem os projetos do próximo mês.

Nessa ocasião, em conversa com outras professoras da escola e com a diretora, montamos um grupo de estudo que começaria em minha casa e que funcionaria em encontros semanais. Nele nós traríamos nossas problemáticas vividas no cotidiano e discutiríamos à luz de leituras feitas de acordo com a nossa realidade. Um dia antes do

encontro marcado, a diretora nos avisou que ela havia levado nossa ideia à Secretaria da Educação e que agora estava instituído que todas escolas da Rede Municipal teriam encontros de estudos semanais remunerados. Nossa alegria foi ao máximo ao ver que uma pequena ação nossa repercutira garantindo um espaço de reflexão para tantas professoras, porém logo a euforia caiu por terra. Ao começarem os encontros foi instituído que esses seriam para LEITURA e estudo do RCN (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e que todos os professores deveriam participar. Isso não seria um problema se a prática dos encontros não ficasse restrita à leitura não reflexiva, à “fofocas” e a comentários do tipo: *_ Mas isso nós já fazemos!* Ao sistematizar minhas ideias neste parágrafo, me dei conta de que podemos ter sido manipuladas, já que esta atividade de trabalho, se desenvolvida de forma autônoma, poderia ter caráter mais reflexivo, com consequências que talvez escapassem ao controle dos dirigentes. O RCN lido da forma como era ali lido ficava tão distante, vazio... sentia que faltava uma mediação, alguém que problematizasse e que nos mediasse para que realizássemos a transposição dos conteúdos do livro para a prática pedagógica. Eu colaborava oportunizando a mediação com os saberes conceituais que ali estavam, mas não tinha maturidade profissional e nem autoridade instituída ou ferramentas dadas pela prática docente para auxiliar aquelas professoras.

Conforme vimos no capítulo que apresentou o referencial teórico, Zabalza (1994) compreende que o saber vindo da experiência não diverge daquele teórico, mas se relaciona com esse de forma idiossincrática. Assim, as várias experiências de vida desse professor, em seus diferentes papéis sociais, relacionadas aos saberes teóricos advindos da formação inicial e continuada constituem um corpo conceitual de “teorias implícitas”, “teorias de ação”. Essas experiências só se convertem em conhecimento prático ou “saber pessoal” se forem adquirindo sentido na prática desse professor. Esse sentido a ser adquirido, naturalmente se dará se desestabilizarmos esses sistemas organizados e constituídos de concepções e possibilitemos ao professor que as novas ideias sobre a prática pedagógica podem atribuir novo sentido às suas práticas pedagógicas, tornando-as até mais efetivas. Porém, para tanto seria necessário a presença no processo de alguém em condições de fazer essas mediações.

Devido às dificuldades inerentes ao trabalho de direção, caracterizado pela falta de uma equipe de gestão (Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional) ou

peçoal técnico administrativo que auxilie nas tarefas de gerir uma escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos, a função da direção acabava com conotação mais burocrática do que pedagógica e isso não é exclusividade dessa realidade, uma vez que essa é uma particularidade de várias redes municipais de educação, principalmente nas escolas de Educação Infantil. Para auxiliar nas ações nessa Secretaria de Educação um grupo destacado de professoras nomeadas de *professora coordenadoras*. Penso que uma das limitações do exercício dessas profissionais era o fato delas não fazerem parte da equipe de trabalho, mas prestar serviço a três escolas ou mais escolas, não participando assim do dia a dia da instituição, não criando vínculos com as professoras e os alunos e com isso contribuindo pouco com a prática das professoras. A professora coordenadora que atendia a essa escola era uma profissional competente e com uma prática de sala de aula reconhecida, porém sua colaboração era predominantemente a de conseguir livros infantis de acordo com a temática do projeto por nós trabalhado. Talvez isso ocorresse pelas dificuldades burocráticas que se têm ao tentar se implantar novas políticas e isso dificultaria a contratação de um profissional por escola para exercer essa função. Qualquer que sejam as causas, essa forma de coordenar pedagogicamente o trabalho dos professores tornava o trabalho da coordenação menos efetivo no que diz respeito à formação continuada das professoras e professores.

Quanto ao planejamento, na Rede Municipal de Educação nessa ocasião, a prática usual, que vigorava como norma, era a de que os planejamentos fossem necessariamente feitos em grupo. Dessa forma, todas as professoras das turmas de seis anos deveriam planejar conjuntamente.

Enquanto eu estava na rede como professora, essa prática me proporcionou muito desconforto, pois eu sempre tinha algum tema que minha classe estava vivendo com entusiasmo, ou uma questão que fervilhava em nosso meio, e na qual gostaria de me aprofundar com meu grupo, mas por causa dessa regra era necessário ceder lugar a um outro tema de interesse da maioria, ou de outro lado nada confortável, ter a aceitação passiva das demais professoras ao aceitarem um plano meu, que não lhes dizia respeito.

Esse tipo de prática tomou o seguinte encaminhamento: as outras professoras que partilhavam a faixa etária comigo permitiam que eu escolhesse o tema, porém eu era responsável pela elaboração do projeto. Dessa forma, eu ficava amarrada às possibilidades coletivas sem poder alçar maiores voos e as demais professoras não

assumiam a autoria de sua prática, pois existiam dois posicionamentos possíveis: ou elas faziam o que eu havia planejado de acordo com a realidade e interesse da minha classe; ou elas tinham uma prática espontaneísta, não planejada, nem avaliada porque o plano delas era aquele que eu elaborara e que muitas vezes poderia não lhes fazer sentido.

Pude ver, no período em que apliquei minha pesquisa, que tal prática pouco mudara; somente mudaram seus atores. A professora Estela, responsável pela turma A era a pessoa que pensava e elaborava os projetos e as três outras professoras, companheiras de faixa etária assumiam-no.

3.2. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este item tem a finalidade de descrever a execução do projeto “As abelhinhas fazem assim” e “Festa Junina no Arraiá da EMEI..”, tanto na parte encaminhada diretamente por mim (a execução da parte relativa à culinária junto com os alunos), quanto na parte desenvolvida pelas professoras e observada por mim (o uso pedagógico que faziam da culinária em suas respectivas classes). Para tanto, os dados estão organizados em dois subitens, cada qual contendo o relato da experiência de uma turma.

3.2.1 – Turma A – Professora Estela

Primeiro Encontro - 11 de Abril de 2000.

Seguindo o plano, após o preenchimento do calendário sentei-me com os alunos em círculo para apresentar meu trabalho, dizer o que eu iria fazer com eles.

O projeto que eles estão trabalhando é “as abelhinhas fazem assim..”, conversamos sobre a casa de abelhas encontrada por eles na escola, situação que deu origem a este projeto, e sobre as abelhas em geral. Eles me falaram, alvoroçados, tudo o que já sabiam sobre as abelhas, que elas picam, que o ferrão precisa ser tirado, que após picada a “carne” da pessoa incha, que tem gente que morre por causa da picada... A professora registrou as questões que apareceram para explorar com as crianças nos demais

componentes curriculares. Contaram-me também que a abelha faz o mel a partir do pólen das flores e aí foi a minha “deixa” para explorar a culinária.

Perguntei-lhes se o mel tinha alguma utilidade para o homem, eles começaram a citar desde “_É bom para a tosse...” até “_é gostoso com pão...”

Perguntei se conheciam comidas que eram feitas com mel. Uma menina – a Paula – disse que só conhecia o pão de mel. Os demais ficaram calados, me espantei, pois não previa tal reação. Sugeri então, que fizéssemos uma pesquisa em casa e trouxéssemos receitas que fossem elaboradas a partir do mel. Gostaram da ideia. A professora ficou responsável por administrar a chegada das receitas, bem como a leitura coletiva e a escolha da primeira receita a ser executada.

Segundo Encontro - 14 de abril de 2000.

Fui até a escola para verificar com a professora qual havia sido a receita escolhida pelo grupo, e providenciar os detalhes para a sua execução.

Chegaram três receitas de pão de mel, uma de vitaminado⁹ com mel, uma de tender com mel e uma de banana assada com mel.

Fiquei um pouco frustrada com a pequena quantidade de receitas, mas a professora me explicou que poucas mães participam, que a turma do período da manhã é complicada porque as mães trabalham o dia todo e as crianças ficam “abandonadas”.

A primeira receita escolhida foi de banana assada com mel. Achei ótimo, porque temia pouca participação das mães em relação aos ingredientes e para essa receita ficava tudo mais fácil.

A professora e a diretora desejavam usar as bananas da merenda da escola, porém eu não concordei e expliquei a elas a importância da participação da família nesse trabalho. Elas compreenderam, ainda que tivessem tentado me convencer de que as mães não trariam os ingredientes e assim, as bananas da escola ficariam de reserva no caso de as mães “falharem”. O mel foi doado pela diretora e a canela ficou a cargo de uma das mães.

Terceiro Encontro - 18 de abril de 2000.

⁹ ⁸ Vitaminado é o nome dado a uma batida feita normalmente com leite e frutas.

Neste encontro foi executada a primeira receita.

As crianças entraram na sala, eufóricas, por saberem que seria o dia de executarmos a receita escolhida. Desejavam iniciar logo a atividade. A professora explicou-lhes que precisavam se preparar para a atividade e cumprir a rotina adotada normalmente pela sala¹⁰.

Apenas duas crianças não levaram bananas.

Após a chamada e a atividade do calendário do tempo a professora passou a palavra para mim.

Coloquei a receita – que havia sido enviada por uma das mães – na lousa, fizemos a leitura coletiva e problematizei com eles a quantidade e proporção dos ingredientes necessários.

Receita

3 Bananas cortadas ao meio de cima para baixo;

Polvilhar por cima canela e espalhar um pouco de mel. Levar ao forno.

Em seguida houve o seguinte diálogo:

Pesq.: *_Será que as 3 bananas que a receita nos recomenda são suficientes para todos nós comermos?*

Alunos: *_Não!*

Pesq.: *_O que podemos fazer então?*

Fernando: *_Fazer uma banana para cada um!*

Pesq.: *_Sugiro que façamos algumas a mais, para quem quiser comer mais do que uma.*

Todos concordaram.

Sofia nessa hora disse que não queria participar porque não gosta de banana eu a convenci a participar independente de comer depois e ela disse que daria suas bananas para quem quisesse então.

Perguntei qual importância da higiene do local e pessoal para se cozinhar, as crianças falaram sobre micróbios e sobre disenteria e notei que era algo que a professora já havia de certa forma abordado com eles. Enfatizamos sobre a necessidade de

¹⁰ Na rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos, a rotina inicial adotada é basicamente a mesma na maioria das salas, pois está de acordo com as orientações dadas pelo RCN. Consiste em atividades como: roda da conversa, calendário do tempo, chamada...

organizarmos a saída para lavarmos as mãos para não fazer barulho, tumultuo e sujeira nos lavatórios e no chão e não atrapalharmos assim outras salas e o trabalho das funcionárias. Eu tinha receio porque a equipe de limpeza costumava brigar com as crianças em relação a molharem o chão dos banheiros e as crianças corresponderam e fizeram o possível para não molharem o chão. Voltamos para a sala de aula e higienizamos todas as mesas com álcool e organizamos o trabalho.

Eu já havia providenciado 30 facas de pontas arredondadas para que cada criança pudesse usar uma faca. Cada uma cortou ao meio 2 bananas em grupos de 4; polvilharam canela e passaram o mel. Havia um recipiente com canela e outro com mel para cada grupo de 4 crianças e obviamente era difícil para elas esperarem o amigo terminar de cumprir a tarefa para poder preparar suas próprias bananas, porém todos os alunos cumpriram muito bem a tarefa, fazendo pouca sujeira e entendendo que era necessário esperar sua vez para usar a canela e depois o mel. Achei importante ter sido uma receita de fácil execução, porque elas puderam se adaptar a esse tipo de atividade sem maiores dificuldades.

Na hora de colocar no forno, surgiu então o impasse. A receita não nos dizia quanto tempo de forno deveriam levar as bananas. Após uma breve discussão, foi sugerido pelo grupo que eu deveria “vigiar” o forno e experimentar as bananas, de tempos em tempos, até que ficassem prontas. Brinquei dizendo que se eu experimentasse demais não sobraria nenhuma para eles. Todos riram e pediram que eu não experimentasse só olhasse.

As crianças limparam as carteiras e reuniram os utensílios usados em uma só mesa, pois a professora resolveu, com muita propriedade, trabalhar a reescrita da receita, enfatizando a importância da escrita enquanto documentação e comunicação enquanto esperávamos que ficassem prontas.

Ela os organizou de frente para a lousa e, com a receita original escrita em um canto, iam reestruturando a receita.

Primeiro o Guilherme falou:

_ Essa receita precisa de um nome, igual as nossas histórias.

Após alguma discussão entre “bananas com mel”, “bananas deliciosas” e “bananas gostosas”, o próprio Guilherme conseguiu persuadir o grupo a ficar com o nome “Bananas Deliciosas”.

A professora questionou a quantidade de bananas prevista na receita, se essa informação foi adequada para eles, se seria válida para ela em sua casa com 5 pessoas, para a Mariana em sua casa com 8 pessoas... Após alguns segundos a Aline disse:

_Porque nós não colocamos que tem que ser mais ou menos 2 bananas por pessoa?

A professora escreveu a frase no quadro e o Matheus questionou:

_Porque a gente não escreve só “bananas” e a pessoa decide o quanto?!

O conflito estava gerado, as meninas defendiam a ideia da Aline e os meninos a ideia do Matheus (independente de qual fosse). A professora permitiu uma breve discussão e depois interveio.

Profa.: *_Como podemos resolver isso? Lembrem-se de que o texto tem que ficar o mais claro possível.*

A professora escreveu na lousa as duas frases e sugeriu que terminassem o texto e depois voltassem para resolver a questão.

As crianças acharam que o resto do texto estava bom com a exceção do tempo de forno necessário para assá-las (informação que nós ainda não tínhamos).

A professora retomou a discussão das duas frases, sem citar o nome das crianças. A frase escolhida, no final, foi a da Aline – *Mais ou menos duas bananas por pessoa*. O texto então ficou assim:

Bananas Deliciosas

Mais ou menos 2 bananas por pessoa, cortadas ao meio de cima para baixo. Polvilhar em cima canela e espalhar um pouco de mel.

Levar ao forno por ___ minutos.

Depois de concluída a atividade acima descrita, levei as bananas para a sala de aula e as saboreamos. Ficaram deliciosas mesmo, como dizia o nome da receita.

Fizemos juntos o cálculo de tempo de forno.

Entrada das bananas no forno – 9:15

Saída das bananas do forno – 9:30

Total -15 minutos de forno. Só então completamos a receita com esse dado.

As crianças limparam toda a sala, lavaram as vasilhas, recolheram o lixo e depois copiaram as duas formas da receita no caderno – isso é, a receita original e a versão revista.

A professora me disse que no dia seguinte trabalharia com elas a palavra desconhecida – *Polvilhar* e a acrescentaria no “caderno dicionário”.

A professora trabalhará na semana seguinte as propriedades do mel de laranjeira e eu farei na próxima aula a degustação com eles.

Quarto Encontro - 25 de abril de 2000.

Após a roda da conversa - momento no qual foram organizadas as atividades do dia - a chamada e o calendário do tempo, fomos à nossa atividade.

A professora relembrou os dados da pesquisa feita por eles e levou um galho de laranjeira e a foto de uma flor de laranjeira. Todos cheiraram as folhas, manipularam o galho e perceberam que seu cheiro era bem característico.

As propriedades por eles levantadas na pesquisa foram:

- 3 *mel de sabor leve;*
- 4 *bom para adoçar chá, suco etc.*
- 5 *bom como remédio para tosse*

Cada um recebeu um copinho de café e uma colherinha para a degustação, foi uma sujeira. As crianças adoraram. Só o Denis não gostou muito.

A professora pediu que descrevessem as sensações que tiveram ao degustar o mel. Foram elas:

- *doce;*
- *faz cosquinha na língua;*
- *gostoso;*
- *dá sede.*

A professora foi escrevendo na lousa enquanto os alunos falavam. Depois disso, lavaram as mãos, os ajudantes limparam a sala e recolheram o lixo. No caderno desenharam a laranjeira, a flor, as abelhas, o mel e escreveram ao lado as sensações que tiveram quando experimentaram o mel de laranjeira.

Quinto Encontro - 03 de maio de 2000.

Neste encontro escolhemos, por meio de votação, a segunda receita a ser executada. A receita escolhida foi: Vitaminado com mel.

Fiz com a professora o levantamento dos materiais necessários para a execução desta atividade:

- mel;
- liquidificador;
- canecas;
- mamão e laranjas (para o caso de algumas mães não levarem);
- facas;
- tábuas.

O mel foi trazido pela diretora e eu providenciei junto à cozinha da escola os demais itens da lista, com exceção do mamão e das laranjas que eu traria, para serem utilizados caso as crianças esquecessem.

Sexto Encontro - 05 de maio de 2000.

Fui até a sala de aula e expliquei que as laranjas eram difíceis de ser descascadas e por isso as recolhi e levei para descascar na cozinha.

Enquanto elas comiam a merenda, escrevi a receita na lousa.

Depois da merenda, lavamos as mãos e fomos para a sala de aula, local onde executamos as nossas receitas. Forramos as mesas, fizemos a leitura da receita, separamos os ingredientes e os grupos, para começarmos a executá-la.

Receita

Meio litro de suco de laranja

Meio mamão pequeno

Mel a gosto

Bater aos poucos no liquidificador as laranjas cortadas em pedaços pequenos, coar, acrescentar o mamão e o mel.

Tínhamos pedido duas laranjas para cada criança e ganhamos de um pai quatro mamões grandes. Como a receita não dizia para quantas pessoas era aquela medida definimos uma medida de duas laranjas por pessoa e no nosso caso – éramos 30 pessoas – usamos os quatro mamões grandes. Enquanto o grupo 1 descascava os mamões, o grupo 2 cortava as laranjas em pequenos pedaços, o grupo 3 picava o mamão já descascado e os demais iam batendo as laranjas pouco a pouco e coando, para só depois juntarmos o mel e o mamão. Foi importante a dinâmica proporcionada pela receita, porque a classe precisou se organizar em grupos para esse trabalho e uns dependiam do trabalho dos outros. Essa característica foi por mim explorada com as crianças.

Expliquei o que queria dizer a expressão “*mel a gosto*” e aí elas começaram a discutir sobre isso. Uns diziam: “*Eu gosto de bem doce!*” E outros: “*Eu não...*”

Demorou um pouco mais do que eu esperava, porém cada um cumpriu sua função com responsabilidade.

Todos gostaram do vitaminado, até o Deividson que não queria nem experimentar no começo.

Fizeram a reescrita da receita após a organização da sala de aula.

Vitaminado de mamão, laranja e mel

30 laranjas

4 mamões grandes

Mel a gosto

Bater aos poucos no liquidificador as laranjas cortadas em pedaços pequenos, coar acrescentar o mamão e o mel.

(Essa quantidade dá para 32 pessoas)

Copiaram no caderno e ilustraram.

Acrescentaram no caderno dicionário as palavras: mamão e laranja

Sétimo Encontro - 9 de maio de 2000.

A professora havia trabalhado no dia anterior sobre as características do mel de eucalipto. Conversamos sobre esse assunto. Elas me contaram o que é a árvore de eucalipto; que é originária da Austrália, mostrando onde fica no mapa fixado na parede;

seu uso na produção de óleos para essência de desinfetantes etc.; que os ursos coalas se alimentam de sua folha, entre outras coisas. Cheiramos folhas de eucalipto e sua essência, Fernando lembrou-se da bala de eucalipto.

Fizemos a degustação e a seguir listamos as sensações:

- *doce;*
- *forte;*
- *ruim – Daniela;*
- *dá cócega na língua;*
- *bom para tosse*

Essa última característica não é uma sensação. Quando comentei isso o André me disse: “*Mas acaba com a sensação da tosse...*” Fui obrigada a concordar em meio a risos.

Copiaram no caderno as sensações e desenharam o galho de eucalipto, abelhas e o mel.

Oitavo Encontro - 20 de junho de 2000.

O novo projeto que estão é sobre festa junina. Conversamos, então, sobre o que elas têm estudado, sobre como foi a festa da escola e aí “caímos” no assunto que interessava, as comidas típicas de uma festa junina. Depois de citar várias, falaram sobre o bolo de fubá. Eu disse que adorava bolo de fubá e perguntei que outros tipos de bolo tem na festa junina.

O Jeferson, que depois me contou que é baiano, disse *bolo de mandioca*. Outra menina disse *de milho* e uma outra disse *de chocolate*.

Perguntei se o bolo de chocolate era “típico de festa junina”. Algumas responderam que não, perguntei porque e elas não sabiam.

Contei a elas, então, sobre a origem da festa junina, sobre ser a “festa da colheita”.

Voltamos ao bolo e uma menina disse que a tia da Bahia fazia um bolo de fubá maravilhoso. Eu comentei que na Bahia existiam comidas muito boas e aí cinco crianças ergueram as mãos dizendo que eram de lá, duas disseram ser do Paraná e uma é filha de um casal vindo de Cabo Verde na África.

Os alunos associam minha imagem à culinária e já quiseram saber o que nós íamos fazer.

Perguntei se eles conheciam receitas de bolos de Festa Junina e eles me disseram que as mães conheciam. E Aline já foi sugerindo:

“ _ *Vamos fazer outro bilhete para que elas mandem as receitas?*”

A professora nesta hora assumiu a aula, fazendo a construção do bilhete como texto coletivo.

O bilhete ficou assim:

Mamãe

20/06/2000

Escreva uma receita de bolo de festa junina para levar na escola.

Obrigado

A professora extrapolou ainda a atividade solicitando às crianças que listassem palavras que tivessem a sílaba “BO” de BOLO.

A lista ficou assim: BOLACHA, BOLA, BOI, LOBO, BOCA e BOLSA.

Copiaram o bilhete no caderno e uma criança copiou no estêncil para ser rodado e entregue às mães. Depois copiaram as palavras no caderno dicionário.

Nono Encontro - 26 de junho de 2000

Cheguei às 8 horas e as crianças estavam em atividades de rotina. Separei as receitas que elas trouxeram (8 ao todo). Algumas crianças disseram que trariam outro dia, mas resolvemos fazer a votação naquele dia para não atrasar mais o trabalho.

Vieram 6 receitas de bolo de fubá, 1 de bolo de laranja caipira e 1 de bolo de milho verde.

Enquanto as crianças terminavam suas atividades, eu auxiliava o Wesley com um jogo relacionando quantidades e números.

Ele avançou bem. Ao final da atividade tinha mostrado compreender a relação entre número e quantidade, mas pelo problema visual que tem, cansou-se “rápido” e depois foi se deitar enquanto os outros terminavam outra atividade “concurso com o alfabeto móvel” que consistia em formar palavras extraídas da poesia trabalhada.

Fizemos a votação, a próxima receita a ser executada será o Bolo de Fubá com Creme.

A professora se encarregou de providenciar os ingredientes junto às mães e eu de organizar a atividade. A execução da receita será dia 28/06.

Décimo Encontro - 28 de junho de 2000.

Todas as crianças trouxeram seus ingredientes e pareciam estar eufóricas para começarmos.

A professora estava apreensiva, pois era a primeira receita de bolo que faríamos com essa turma.

Coloquei a receita na lousa enquanto a professora conversava sobre como organizaríamos o trabalho.

Receita

Bolo de Fubá com creme

3 ovos

4 xícaras de leite

3 xícaras de açúcar

2 xícaras de farinha de trigo

1 ½ xícara de fubá

2 colheres de manteiga

1 colher de fermento em pó

Bater tudo no liquidificador e assar por 40 minutos em forno pré- aquecido.

Já tínhamos resolvido que faríamos duas vezes a receita do bolo para que a quantidade fosse suficiente para todos.

Com uma caixa de tampinhas de garrafa, material usado no “cantinho de matemática” para se obter quantidades, quatro crianças iam controlando as quantidades necessárias de cada ingrediente, enquanto as demais acompanhavam na execução e leitura da receita. Umas quebrando ovos, medindo leite, açúcar... Enfim, foi agitado porque todas as crianças participaram, mas conseguimos manter a ordem, atenção e respeito.

Assamos o bolo em duas assadeiras por quarenta minutos, que foram controlados por eles com a ajuda da professora.

Comemos, ficou ótimo.

As crianças copiaram a receita nos cadernos, na forma original e depois deveriam desenhar na frente a quantidade utilizada por nós – o dobro.

3.2.2. Turma B – Professora Vani

Primeiro Encontro - 2 de maio de 2000.

Fui à escola antes do início do período para saber se a professora concordara com o planejamento que apresentei a ela, com base em seu próprio plano.

Ela elogiou o planejamento e solicitou que eu participasse naquele mesmo dia da aula. Após as apresentações ela iniciou suas atividades de rotina, calendário e chamada.

Depois de terminado esse momento ela iniciou a elaboração do bilhete com as crianças¹¹ (conforme plano de pesquisa).

Ela começou dizendo:

“_Essa professora vai trabalhar com vocês receitas que utilizem mel – tema do projeto por “eles” organizado - e por isso preciso que vocês fiquem quietos para que ela possa fazer um bilhete pedindo às mães que nos mandem receitas.”

Nessa hora ela tentava passar a atividade para que eu a conduzisse, mas pedi que ela prosseguisse.

Profa.: *“_Para começarmos um bilhete devemos primeiramente escrever o nome da pessoa a quem ele é mandado. Para quem ele vai?”*

Todos: *“_Para a mãe!”*

Profa.: *“_Muito bem!”* E escreve no quadro:

QUERIDA MAMÃE

Profa.: *“_Agora eu quero dizer a ela que quero receitas que utilizem mel.”*

E escreve:

QUEREMOS QUE NOS ENVIEM RECEITAS QUE LEVEM MEL.

Profa.: *“_Como devemos terminar?”* Faz-se silêncio... ela continua:

“_Devemos agradecer!” E escreve:

OBRIGADO

SEU FILHO

¹¹ A idéia dessa atividade era aproveitar a ocasião para fazer um texto coletivo, trabalhando assim a construção de diversos conceitos.

Solicitou então que todos pegassem seus cadernos e copiassem o bilhete no caderno. Perguntei a ela qual a forma que ela usaria para mandar o bilhete e ela disse que iria fazer um estêncil mais bem elaborado para as mães.

Enquanto as crianças copiavam o bilhete do quadro, ela preparou o estêncil, imprimiu-o e entregou no final da aula para as mães.

O bilhete dela ficou:

Sras. Mães:

Precisamos que nos mandem receitas que utilizem mel, para um trabalho que uma professora da Universidade Federal de São Carlos está desenvolvendo com as crianças.

Obrigada

Professora Vani

Segundo Encontro - 5 de maio de 2000.

Fui a escola só para acompanhar qual a receita seria escolhida e organizar o trabalho de execução.

Quando cheguei, a professora me disse que tinha chegado um monte de receitas e que hoje eu poderia fazer a segunda atividade que era a votação com as crianças de qual a próxima receita a ser executada.

A professora deu início então às atividades de rotina e pediu que eu assumisse essa atividade¹².

Contei a quantidade de receitas e vi que grande parte das crianças tinha trazido. Fui lendo o nome da criança na receita e pedindo que se apresentasse. Fui então conversando enquanto folheava os papéis e organizava as receitas. Elas não estavam acostumadas com atividades de “Roda da Conversa”, apesar de estar previsto no plano coletivo das professoras de 6 anos desta escola. Elas inicialmente estavam bastante envergonhadas e não sabiam como lidar com a situação.

Durante a conversa, a professora disse em voz alta: “*Essa menina não trouxe, ela nunca participa de nada, porque a família dela não tem condições para nada.*”

¹² Fugindo ao combinado no planejamento que previa a professora dirigindo essa atividade.

A menina abaixa a cabeça e permanece calada. Ela é negra e aparentemente muito pobre, bastante suja e está com piolho. Seu nome é Sílvia. A história dela é conhecida na escola, pois as professoras do período da manhã sempre “reclamam” dela e de sua irmã. Tentei contornar a situação dizendo que ela iria gostar muito das atividades que teríamos nas aulas e prossegui com a atividade.

Li o nome das receitas e fui escrevendo no quadro, pedi então que elas ficassem todas dispostas de forma que enxergassem o quadro. O barulho da pequena movimentação incomodou a professora que solicitou que as crianças não fizessem bagunça.

Expliquei a elas o que era uma votação, a questão da democracia e passei então a perguntar para uma a uma qual bolo gostaria de fazer.

Pela votação ganhou o “bolo de mel”, receita trazida pela Erika. A professora então pediu que copiassem em folhas que iam para a pasta, o resultado da votação e a receita do bolo que ela me pediu para escrever na lousa.

Fiz um cartaz com os ingredientes necessário para a execução do bolo e fixei-o na porta da sala para que as mães pudessem escolher os ingredientes e trazê-los no dia combinado para a execução. Marcamos para a próxima segunda-feira, dia oito de maio.

A professora se encarregou de falar com as mães sobre a receita e agradeceu pela “aula” explicando que agora elas iriam para a merenda, depois para a escovação, flúor, educação física, parque e que ela não precisaria então dar aula hoje. A diretora se encarregou de doar o mel.

Terceiro Encontro - 8 de maio de 2000.

Hoje é o dia de executarmos a primeira receita escolhida. Organizei antecipadamente os materiais necessários: assadeiras; ingredientes de reserva; panos de prato; bacias; colheres; lixo e fiz o contato necessário com a cozinha para combinarmos o uso do forno.

Cheguei à sala de aula e as crianças pareciam eufóricas. O ímpeto delas as fazia correr até mim, para entregar-me os ingredientes, mas o simples fato de levantarem-se ao ver-me, fez a professora iniciar um discurso que durou quase 10 minutos, falando

sobre as coisas que ela não iria tolerar daquela turma, sobre a concessão que estava fazendo ao desenvolver esse tipo de atividade com elas, que não mereciam por serem indisciplinados, desorganizados e alguns até sujos.

A professora passou então, a chamar uma criança de cada vez e solicitar que colocasse os ingredientes sobre a mesa. O procedimento consumiu algum tempo, tempo que ela julgou necessário para se manter a ordem.

As receitas eram todas executadas na própria sala de aula, assim fui pegando uma mesa baixa e colocando na frente para que pudéssemos executar a receita, mas a professora disse que preferia a mesa alta (destinada à professora) para que as crianças não ficassem amontoadas sobre a mesa. Ela forrou a mesa enquanto eu falava sobre a importância de lavarmos as mãos para se fazer a comida. Fui liberando as crianças aos poucos para lavarem as mãos enquanto ia passando a receita na lousa.

Fizemos a leitura coletiva e resolvemos fazer 4 vezes a receita, para que a quantidade fosse suficiente para todos.

Bolo de Mel

Ingredientes

- 4 xícaras de farinha de trigo
- 1 ½ xícara de açúcar
- 1 ½ xícara de mel
- 1 colher (sopa) bem cheia de manteiga ou margarina
- 1 colher (chá) de canela em pó
- 3 colheres (chá) de bicarbonato de sódio
- 2 xícaras de leite

Modo de Preparo

Em uma bacia grande misture o açúcar e a margarina.

Amorne o leite e dilua o mel e a canela acrescentando no açúcar e na margarina, mexa bem até incorporar.

Em outra vasilha coloque a farinha e o bicarbonato peneirados, fazendo o formato de um vulcão e então acrescente a primeira mistura no centro do vulcão e vá mexendo até ficar uma massa homogênea. Bata bem.

Leve ao forno médio por aproximadamente 40 minutos.

Glacê: 3 colheres (sopa) de chocolate em pó, 3 colheres (sopa) de açúcar, 3 colheres (sopa) de leite, bater bem e cobrir o bolo depois de assado.

Peguei uma bacia grande e coloquei sobre a mesa e fomos fazendo a leitura do modo de preparo e executando ao mesmo tempo. A receita dizia: *Em uma bacia grande misture o açúcar e a margarina*; lembrei a elas que faríamos 4 vezes aquela receita. Eu até então não tinha certeza de como resolver o problema da fração. Então perguntei: *_O que é meia xícara de açúcar que diz a receita?*

Depois de um pequeno silêncio Carlos respondeu: *_ É assim ó! Levanta-se do lugar e pega a xícara da minha mão e coloca um pouco de açúcar, sem demonstrar nenhuma preocupação em relacionar a quantidade exata à medida.*

Respondi: *_ Certo! Mas se eu colocar mais um pouco de açúcar vai fazer diferença?*

As crianças responderam: *_ Sim.*

Pesq: *_ Então, como nós sabemos quanto é metade da xícara?*

Fiquei sem resposta! Resolvi então mudar o exemplo. Peguei uma folha de papel e rasguei aleatoriamente ao meio (bem irregular) e perguntei a elas:

_ A folha está dividida ao meio?

Poucas vozes responderam: *_ Sim.*

Reportei-me ao Welington e perguntei: *_ Qual metade você quer?*

Welington: *_ A maior.*

Pesq.: *_ Então tem diferença de uma metade para a outra?*

Todos: *_ Sim!*

Pesq.: *_ E como nós fazemos para que nenhuma criança fique com uma parte menor que a outra?*

Camila: *_ A gente pode dobrar a folha no meio e cortar com uma régua, assim as duas metades ficam iguais.*

Pesq.: *_ Ficam?*

Todos: *_ Ficam.*

Pesq.: *Então, com o açúcar nós devemos tentar fazer a mesma coisa, colocar uma quantidade que represente metade da xícara e que o tanto que sobre de xícara vazia seja igual ao tanto de açúcar. Vocês concordam?*

Todos: *_ Sim!*

Pesq.: *_ Então a Bárbara nos mostrará quanto é meia xícara de açúcar.*

Bárbara se levanta, pega a xícara, coloca sobre a mesa, sugeri a ela que usasse a colher para colocar o açúcar na xícara, ela passa então a encher a xícara, todas as crianças se levantam para olhar o tanto que ela colocará.

E nisso a professora grita: *_ Sentados, ou então a gente pára com tudo agora!!!*

Pedi a Bárbara que parasse um pouco com o açúcar, coloquei a xícara e o açúcar em uma mesa da altura das crianças sentadas, de modo que elas passassem a enxergar e assim pedi que a Bárbara prosseguisse. Ela se inclinava para ver se a xícara já estava completa pela metade e as outras crianças diziam para que ela colocasse um pouco mais de açúcar. Até termos uma medida bem próxima da metade aí todos diziam: *_ Está bom.*

Voltei ao problema inicial

Pesq.: *_ A receita pede uma xícara e meia de açúcar. Quantas xícaras então teremos que usar?*

Desenhei duas xícaras na lousa e pintei uma inteira e a metade de outra.

Pedi para que alguém fosse até a lousa e nos mostrasse graficamente a quantidade necessária. Porém a professora me disse: *_ Vá desenhando a quantidade e eles acompanharão.*

Ninguém se levantou. Então desenhei embaixo daquelas xícaras outros quatro pares de xícaras e pedi:

Pesq.: *_ Welington, pinte para mim as quantidades aqui na lousa.*

Ele olhou para a professora e ela gritou:

_ Só ele vai se levantar!

Ele dirigiu-se até a lousa e pintou as quantidades corretamente.

Segui a atividade contando com a participação restrita das crianças, algumas na contagem. Dei a um grupo de 4 alunos uma caixa de tampinhas que usava para atividades matemáticas e segui a atividade com o grupo proporcionando a menor movimentação possível. Fui executando com elas a receita e trabalhando conceitos desconhecidos como: amornar, diluir e incorporar.

Quando chegamos à frase: “Em outra vasilha coloque a farinha e o bicarbonato peneirados, fazendo o formato de um vulcão e então acrescente a primeira

mistura no centro do vulcão e vá mexendo até ficar uma massa homogênea. Bata bem.”

Perguntei:

Pesq.: *_ O que é um vulcão?*

André: *_ É uma montanha que cospe fogo.*

Pesq.: *_ Certo. E como é o formato de um vulcão que nos pede a receita?*

Débora: *_ Uma montanha com um buracão no meio.*

Pedi então a ela que viesse fazer a farinha ficar nesse formato, ela então o fez. Todos acompanhavam com dificuldade pela altura da mesa, então passei a vasilha por toda a turma e fui perguntando de forma informal, quem já tinha visto vulcão na televisão, nos desenhos, todos mostravam conhecer e comentavam histórias. Fomos então acrescentando a primeira mistura à segunda “*para formar uma massa homogênea*” – orientação trazida na receita. Quando li essa instrução dois meninos começam a rir antes que eu explicasse o que a receita queria dizer com isso.

Pesq.: *_ Do que vocês estão rindo?*

Eles não respondiam.

Pesq.: *_ Homogênea é uma palavra diferente, não é? O que será que quer dizer?*

Um dos meninos respondeu: *_ É o nome da mãe do Felipe.*

Felipe: *_ O nome da minha mãe é Eugênia.*

Escrevi então as duas palavras na lousa e disse que depois trabalharíamos com elas, pois agora não poderíamos demorar para misturar a massa e deixá-la lisa – *homogênea* – porque já tínhamos colocado o bicarbonato e ele ajudaria a massa a crescer.

Colocamos a massa para assar dividida em duas assadeiras grandes.

Lembrei a elas que o bolo levaria 40 minutos no forno assim marcamos a entrada e saída para verificarmos quanto tempo seria.

Entrada: 9:00 horas ¹³

Saída: 9:40 horas.

Mostrei a elas no relógio de parede¹⁴, quanto tempo demoraria para se passar 40 minutos, já que elas não sabiam a resposta quando questionados.

¹³ Eu aproximei o horário porque eram 8: 53 minutos e eu achava que eles teriam maior facilidade em lidar com números inteiros.

¹⁴ de cartolinas e ponteiros de plástico usado como recurso pedagógico.

Solicitei a elas que me ajudassem a arrumar a sala enquanto o bolo assava e nesse momento a professora interveio:

_Vou prepará-los para a merenda¹⁵ enquanto você pode arrumar a sala e pode até pedir ajuda da faxineira. Não é função das crianças aqui na escola lavar louça ou fazer serviços manuais, principalmente os meninos.

Terminei de organizar tudo e fui para junto da Professora Vani que estava com suas crianças no parque. Perguntei a ela quando faria o “uso pedagógico da atividade” e ela me respondeu:

_ Foi boa a atividade, mas já consumiu tempo demais, agora só mandarei que copiem a receita no caderno para que as mães não pensem que eu não dei aula nesse dia.

Pesq.: *_ Semana que vem voltarei então para realizarmos a próxima atividade prevista no plano.*

Profa. Vani: *_Creio que foi um engano, acho que esse tipo de atividade tumultua muito a sala e não ensina nada às crianças, é até perigoso se perder o controle da classe*

Pesq: *_ Essa aula foi muito boa. Suas crianças são ótimas. Nós ainda teríamos muitos conceitos a explorar.*

Profa. Vani: *_ Talvez com uma outra turma, essa turma não conhece seus limites, não têm educação, seus pais são ausentes e essa proposta é bem adequada para escolas particulares.*

Entendi o recado e pedi desculpas a ela por qualquer transtorno e fui embora.

Assim, as atividades com essa turma ficaram muito limitadas, se comparadas às desenvolvidas com a turma da professora Estela.

¹⁵

Eram 9 horas a merenda dessa turma era servida às 9:25 horas.

CAPÍTULO 4

O GRANDE CALDEIÃO: AS CONCEPÇÕES QUE EMERGEM DOS DADOS DO ESTUDO

Neste capítulo, desenvolvo análises das concepções presentes na prática das professoras Estela e Vani, à luz do referencial teórico apresentado no capítulo 2.

Freinet e suas análises sobre o processo escolar me possibilitam um referencial de escola alegre, ligada ao prazer e que proporciona construções de conhecimento a partir do trabalho, este visto como princípio pedagógico por natureza. Essas características não se contrapõem àquelas apresentadas pelo RCN ou pela Pedagogia de Projetos que servirão como base para compreendermos quais são as diretrizes apresentadas às professoras pela Secretaria Municipal de Educação.

A abordagem apresentada no capítulo 2 sobre como as concepções se relacionam com a prática docente, nos ajudaram a entender como as concepções que os professores trazem consigo, advindas de sua formação teórica e experiências anteriores, dão tom à prática docente e ao mesmo tempo são por elas transformadas, de forma não linear, numa relação dialética e complexa.

Partindo das diferentes concepções de escola de Madalena Freire, trabalhadas no Referencial Teórico, e chamadas de Concepções Autoritária, Espontaneista e Democrática, analisarei quais emergem dos dados referentes à descrição da prática vivida em sala de aula.

Não pretendo assumir uma postura maniqueísta, de julgar o certo e o errado; procuro apresentar as diferentes concepções das duas professoras, que os dados permitiram revelar, como base para a análise da minha hipótese inicial, segundo a qual há relação entre concepções e práticas pedagógicas.

4.1 - AS CONCEPÇÕES SUBJACENTES À PRÁTICA DAS PROFESSORAS

4.1.1. – Concepções que emergem da análise da prática da professora Estela

A professora Estela parece demonstrar, em alguns momentos, que compreende o conhecimento como algo que não está pronto fora do sujeito e que, desta forma, não é possível uma apreensão única dele. Tal concepção poderia estar próxima da construtivista, se compararmos esses dados com os do trabalho realizado por Becker (1994). Esta compreensão do conhecimento da professora Estela pôde ser percebida, por exemplo, no 9º encontro com sua turma, em que participava de uma atividade onde realizava um concurso de formação de palavras com o alfabeto móvel – palavras essas que tinham sido extraídas de uma poesia anteriormente trabalhada e o Washington, criança com algumas necessidades especiais, estava desenvolvendo outra atividade, que para ele era desafiadora e possível de ser cumprida. Assim, Estela demonstra respeitar o desenvolvimento cognitivo dessa criança ao lhe propor algo que está em sua zona proximal de conhecimento, Vygotsky (1991) e ao mesmo tempo mantém sua proposta às demais crianças. A professora Estela, ainda, quanto a como lida com essa problemática da inclusão, intercala momentos na rotina dessa criança de trabalhos destinados especificamente para ela, e trabalhos que ela desenvolve com o grupo.

Outro momento em que se pode perceber sua concepção de conhecimento é quando a professora resolve reescrever juntamente com as crianças a primeira receita:

Ela os organizou de frente para a lousa e com a receita original escrita em um canto desta, iam reestruturando a receita.

Primeiro o Guilherme falou:

– Essa receita precisa de um nome, igual as nossas histórias. Após alguma discussão entre “bananas com mel”; “bananas deliciosas” e “bananas gostosas”, o próprio Guilherme conseguiu persuadir o grupo a ficar com o nome “Bananas Deliciosas”.

A professora questionou a quantidade de bananas prevista na receita, se essa informação foi adequada para eles, se seria válida para ela em sua casa com 5 pessoas, para a Mariana em sua casa com 8 pessoas... Após alguns segundos a Aline disse:

– Por que nós não colocamos que tem que ser mais ou menos 2 bananas por pessoa?

A professora escreveu a frase no quadro e o Matheus questionou:

_Por que a gente não escreve só, bananas e a pessoa decide o quanto?!

O conflito estava gerado, as meninas defendiam a ideia da Aline e os meninos a ideia do Matheus (independente de qual fosse essa ideia, pois, aparentemente, a adesão era às ideias de alguém do mesmo gênero). A professora permitiu uma breve discussão e depois interveio.

Profa.: _Como podemos resolver isso? Lembrem-se de que o texto tem que ficar o mais claro possível.

A professora escreveu na lousa as duas frases e sugeriu que terminassem o texto e depois voltassem para resolver a questão.

As crianças acharam que o resto do texto estava bom, com exceção do tempo necessário para assá-las, no forno (informação que nós ainda não tínhamos).

A professora retomou a discussão das duas frases, sem citar o nome das crianças. A frase escolhida no final foi a da Aline – Mais ou menos duas bananas por pessoa... (diário de campo, dia 18/04/2000)

A professora Estela demonstra com a sequência de ações acima descrita, que parece partilhar da “compreensão de que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conceito novo, se ele agir e problematizar sua ação” (BECKER, 1994, p. 92). Tal citação permite supor que ela adota um enfoque epistemológico interacionista, que caracteriza o modelo de ensino construtivista.

Ao trabalhar com as crianças assuntos como a localização da Austrália, animais australianos, função do eucalipto, entre outros, a partir do mel de eucalipto, a professora Estela parece demonstrar que para ela o conhecimento é algo que se processa a partir das experiências que, na escola, devem ser planejadas e proporcionadas pelo professor ao aluno. Assim, ela planeja suas intervenções a partir dos interesses dos alunos, considerando as necessidades cognitivas, sociais e afetivas deles.

A forma como a professora Estela administra a disciplina de sua sala também parece revelar uma concepção construtivista. Em sala de aula ela não assume uma postura policalesca; permite que as crianças se expressem, participem e brinquem. Nem por isso ela deixa de trabalhar os conteúdos com a seriedade devida, nem tampouco desconsidera e deixa de incentivar o desenvolvimento da disciplina intelectual nas crianças.

A partir das afirmações da professora Estela, em conversa comigo, pude perceber que a concepção construtivista de conhecimento parece nortear suas principais ações, pois ela afirma que o conteúdo para ela é meio para se atingir os objetivos. Diz que não guia suas ações a partir de uma lista de conteúdos que deve ser trabalhada com seus alunos; em vez disso, sabe que para atingir o que espera de seu trabalho tem que proporcionar às crianças situações problematizadoras e desafiadoras, que envolvam o pensar e o envolver-se nos conteúdos próprios da escola – linguagem oral e escrita, lógica, matemática, natureza e sociedade, artes visuais, música e movimento. Esses conteúdos, segundo ela, são os meios que utiliza para atingir seus objetivos que vão proporcionar à criança: autonomia; ambiente estimulador; acesso ao conhecimento erudito respeitando sua realidade e partindo de seu interesse e necessidade; desenvolvimento emocional-afetivo.

Tais afirmações também fornecem pistas para relacionar suas concepções ao que Becker (1994) coloca como uma concepção construtivista do conhecimento, em que sujeito se relacionando com o meio físico e social amplia seus conhecimentos, a partir de suas experiências anteriores e por isso o professor construtivista não espera da classe homogeneidade na apropriação dos conteúdos.

Para a Professora Estela, o trabalho parece ter função social e educativa. Tal ideia aparece em Gadotti (1983, p 53) quando afirma “O trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Através do trabalho o jovem prepara-se para a vida social[...]”. Na prática da professora Estela tal visão pode se relacionar ao fato de diariamente, após as atividades, as crianças serem levadas a organizar a sala, a se responsabilizarem pela limpeza, entre outros exemplos. O trabalho para ela era, aparentemente, é considerado natural e parte da rotina.

A culinária, tal como foi proposta nessa dissertação, não separa nem vulgariza a relação entre ensino e trabalho, mas vê essa integração como possibilidade de superação da alienação “Com quase nada de êxito, uma grande confiança e um meio favorável ao trabalho, a criança iria até o fim do mundo.” (FREINET, 1998 p. 66)

A professora propõe atividades como: roda da conversa, relatórios de pesquisa, reescrita de textos, poesias, trabalho com alfabeto móvel, texto coletivo, caderno dicionário. Ela parte de diferentes formas de textos, todos significativos para as crianças, e busca por meio da linguagem oral e da relação das crianças com esses textos, promover um

ambiente de letramento às crianças e possibilitar o movimento “[...] de aprender a ler e escrever... no longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.”, conforme se pode ler no RNC (BRASIL, 1998, p. 123).

Quando a professora Estela os organiza de frente para a lousa, para analisar e reescrever a receita parece demonstrar importar-se com a fala da criança e o desenrolar da atividade. Aparentemente ela não fazia isso apenas para constar na pesquisa, uma vez que seus alunos pareciam apresentar autonomia e familiaridade com esta forma de trabalho. Isso pode ser percebido no exemplo abaixo:

Primeiro o Guilherme falou:

_ Essa receita precisa de um nome, igual as nossas histórias. Após alguma discussão entre bananas com mel; bananas deliciosas e bananas gostosas, o próprio Guilherme conseguiu persuadir o grupo a ficar com o nome ‘Bananas Deliciosas’ (diário de campo, dia 18/04/2000).

A professora Estela parece ter claros os objetivos de nosso trabalho e o que cabe a cada uma. Nos exemplos abaixo vê-se como se desenvolveu essa parceria que previa que a pesquisadora iria fazer o desenvolvimento das atividades de culinária enquanto a professora da sala o uso pedagógico da mesma:

A professora resolveu então, com muita propriedade, trabalhar a reescrita da receita, enfatizando a importância da escrita enquanto documentação e comunicação...

A professora me disse que no dia seguinte trabalharia com eles a palavra desconhecida – Polvilhar e a acrescentaria no ‘caderno dicionário’...

A professora trabalhará na semana seguinte as propriedades do mel de laranja e eu farei na próxima aula a degustação com eles... (diário de campo, dia 18/04/2000).

Quanto ao plano, isso é, ao projeto, esta professora demonstra compreendê-lo como uma sequência de atividades a serem realizadas em torno de um tema. Em nenhum momento está prevista a avaliação como parte integrante do planejamento e nem tampouco do processo de aprender.

Em seu texto de título Pensar, Aprender, Conhecer Madalena Freire conduz sua escrita sensibilizando o seu interlocutor da importância da reflexão como processo de construção da prática pedagógica. “A pergunta é um dos sintomas do saber. Só pergunta quem sabe e quer aprender. Ninguém pergunta no vazio. Pergunta porque constata que, do

que se sabe, algo não se sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível de ser seguido.” (FREIRE, 1997, p. 17)

A partir da observação e análise do planejamento da professora Estela, pude inferir que não se abre espaço no planejamento para avaliações diagnósticas ou processuais, não se considera, ou pelo menos não se verbaliza o projeto como um vir a ser. Mirian Celeste Martins, amiga e companheira de Madalena Freire, professora de artes da UNESP de São Paulo e do Espaço Pedagógico reafirma o desafio de forma ainda mais específica:

Um projeto é uma intenção que precisa ser constantemente avaliada e replanejada. Pode ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos dos conteúdos possam ser alcançados (MARTINS, 1998, p. 158).

Ao contrário do desafio colocado por essa autora, em nenhum momento é deixado claro pela professora qual é a intenção do projeto que norteia as demais ações e que funciona como algo a ser buscado, um norte. Essa característica pode deixar a impressão de um ativismo pedagógico, as ações são pensadas e planejadas pelo prazer que elas possam proporcionar ao aluno. Não existe no projeto um problema a ser resolvido. Garantiu-se o “interesse” do aluno trabalhando-se com um tema que era significativo para o grupo deles, porém não se problematizou, não se tem a previsão de um produto final a ser conseguido. Dessa forma, esse projeto constituiu-se por uma sequência de atividades.

Os dados referentes à prática da professora Estela permitem supor a intenção de realizar uma prática democrática, porém, quanto ao planejamento, esse parece se configurar como espontaneísta, pois se trata de uma lista de procedimentos e atividades sem a especificação de objetivos ou momentos de avaliações. Isso contradiz a idéia de Madalena Freire a esse respeito, que assim se manifesta:

[...] Numa concepção democrática a avaliação é vivida como processo permanente de reflexão cotidiana. É neste sentido que o ato de avaliar é processual. Acontece no processo permanente de rever, refletir o passado para se reconstruir o futuro no presente. Aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento (FREIRE M., 1997, p.37).

Não se pode descartar a possibilidade de haver um repensar e um avaliar na prática da professora, ainda que não esteja previsto, porém a intencionalidade nesse caso é algo que não pode ser desprezado. A professora e o professor que compreendem a educação como processo, como algo que está para ser construído a partir de suas interações

com os alunos e objetos de conhecimento, não poderia desprezar e nem permitir obscuridade quanto a essa sua compreensão. “O processo ensino aprendizagem é, ele também, um processo de criação, definido na ênfase que se coloca sobre as ações que o compõe” (CAMARGO, 1998, p. 28)

Observando a justificativa do projeto “As abelhinhas fazem assim” e sabendo que a professora Estela foi quem valorizou o encontro da casa de abelhas e idealizou torná-lo projeto, posso inferir que ao planejar, a professora cruza seu currículo com o interesse de seus alunos, tornando seu planejamento subjetivo e único.

A professora Estela considera as famílias como alheias ao trabalho desenvolvido na escola. Para ela, as mães trabalham o dia todo e as crianças, por isso, ficam abandonadas. Ela demonstra como isso interfere no seu trabalho e como lida com esse fato não esperando participação das famílias e não prevendo ações para superar essa característica apresentada em sua realidade. No excerto abaixo, extraído da descrição dos movimentos das salas de aula, ilustro os momentos que nos fizeram inferir as relações acima feitas:

A professora (Estela) e a diretora desejavam usar, para fazer as receitas, as bananas da merenda da escola, porém eu não concordei e expliquei a elas a importância da participação da família nesse trabalho. Elas compreenderam, ainda que tentassem me convencer de que as mães não trariam os ingredientes e assim, as bananas da escola ficariam de reserva no caso de as mães “falharem”... (diário de campo, dia 14/05/2000)

[...](foi solicitado que as famílias enviassem receitas) Fiquei um pouco frustrada com a pequena quantidade de receitas, mas a professora (Estela) me explicou que poucas mães participam, que a turma do período da manhã é complicada porque as mães trabalham o dia todo e as crianças ficam “abandonadas”... (diário de campo, dia 14/04/2000)

4.1.2. – Concepções que emergem da análise da prática da professora Vani

A análise dos dados da professora Vani parece indicar que ela valoriza a escola por seu caráter intelectual. Os dados fazem supor que em sua percepção, o importante para o aluno é o saber, em detrimento do saber fazer e do saber ser (ZABALA, 1997). Matui (1996) em seu livro Construtivismo teoriza a respeito das concepções epistemológicas e descreve a concepção epistemológica empirista descrevendo-a como uma percepção do conhecimento como algo que está pronto fora do sujeito e que deve ser transmitido a ele por meio dos sentidos, que poderão imprimir no aluno a informação (conhecimento) desejada como cópia funcional do real. A prática da professora Vani, como podemos verificar por meio do excerto que relata as atividades do dia 08/05, denota uma compreensão de conhecimento empirista, coerente com a relatada por Matui.

Na atividade parcialmente descrita abaixo, trabalhávamos com conceitos de multiplicação de fração e:

Pedi para que alguém fosse até a lousa e nos mostrasse graficamente a quantidade necessária. Porém a professora me disse: _Vá desenhando a quantidade e eles acompanharão.

Essa é uma postura que pode ser compreendida como empirista. Nesta, o professor apresenta e demonstra aos alunos o conhecimento que é algo já pronto, que não precisa ser “reinventado” pelo aluno.

Talvez por essa razão a professora Vani preze pela atenção, silêncio e ordem, pois esses elementos são indispensáveis à percepção sensorial que se faz do objeto nessa concepção.

Um excerto do meu diário de campo pode ilustrar melhor essas análises.

A professora disse aos alunos, referindo-se a mim: ‘_Essa professora vai trabalhar com vocês receitas que utilizem mel (...) e por isso preciso que vocês fiquem quietos para que ela possa fazer um bilhete pedindo às mães que nos mandem receitas’. Pedi para que algum aluno fosse até a lousa e nos mostrasse graficamente a quantidade necessária. Porém a professora me disse: ‘_Vá desenhando a quantidade e eles acompanharão’. E disse aos alunos: ‘_ Sentados, ou então a

gente pára com tudo agora!!! (diário de campo, dia 02/05/2000)

Essa forma de agir parece demonstrar a compreensão da professora Vani de que o conhecimento se processa de fora para dentro, como transmissão feita pelo professor ao aluno. Consequentemente, o experimentar, o tatear, o construir não têm caráter significativo. Em contrapartida, são características fundamentais para a compreensão do conteúdo nessa perspectiva a atenção, o silêncio e a memorização.

Outro aspecto importante que pode derivar da compreensão de conhecimento da professora Vani é o de que o aluno pode ser resgatado de sua condição de marginalidade cultural pela ação da escola, por meio da transmissão dos saberes eruditos, como analisa Saviani (1984). Por serem crianças de classe popular a professora não se permite ausentar-se de seu papel de transmissora de um saber que elas não possuem, pois se o fizesse ela não cumpriria sua função de resgatá-los da condição de ignorantes transmitindo a eles saberes aos quais sua condição social e econômica não lhes possibilita acesso.

Ao analisar os dados podemos destacar um momento em especial em que a professora Vani parece demonstrar essa preocupação, na descrição do dia 08/05/200 a professora Vani, se referindo ao trabalho com a culinária em sala de aula afirma: “... *e essa proposta é bem adequada para escolas particulares*”. Ao dizer isso, provavelmente ela não teve a intenção de discriminar seus alunos, mas é possível que, de suas concepções sobre o processo pedagógico lhe venha à compreensão de que essas crianças, que são pobres, precisam de uma ação que as retire dessa condição de privação em relação ao conhecimento erudito, possibilitando-lhes, o acesso à cidadania, assim, a ação ideal, segundo sua compreensão caminha em sentido contrário ao escolhido por mim para esse trabalho.

Em Marx e sua compreensão do princípio educativo do trabalho, apresentada por Gadotti (1983), a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é uma dicotomia apresentada por uma compreensão burguesa da educação e do trabalho que separa esse da atividade teórica e o coloca em nível inferior a esta. A partir da análise dos dados, pude perceber que para a professora Vani parece haver uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, delegando à escola apenas este último.

No exemplo abaixo podemos perceber que a professora Vani parece conceber que a função da criança na escola está ligada a apropriação de saberes que o meio escolar lhe apresentará, uma vez que como já falamos anteriormente, em uma perspectiva empirista, o meio físico e social transmite ao aluno os saberes já socialmente reconhecidos e produzidos, dessa forma, a ação do aluno pode ser mais ‘contemplativa’, isso é, o trabalho do professor é apresentar esse conhecimento, e o trabalho do aluno é desenvolver disciplina intelectual para absorver o que está sendo transmitido:

Fui pegando uma mesa baixa e colocando na frente para que pudéssemos executar a receita, mas a professora disse que preferia uma mesa alta para que as crianças não ficassem amontoadas sobre a mesa. (diário de campo, dia 08/05/2000)

A professora Vani parece conceber como separadas hierarquicamente as funções de trabalho manual e intelectual, cabendo à escola o intelectual, que em sua construção é elaborado de modo separado da vida e significado pelo professor.

As concepções quanto aos diferentes papéis sociais e relações de gênero emergem também da análise das falas da professora. Nesse exemplo apresentado abaixo, demonstra que para ela os meninos não devem cumprir atividades tradicionalmente femininas e parece ver como papel da escola prepará-los para o exercício do trabalho como provimento da família, aquele trabalho que gera capital, longe das mazelas domésticas de vassouras, pias, tanques e fraldas. Assim, destaco do capítulo anterior o excerto abaixo, em que ao acabarmos a atividade culinária conversávamos sobre a organização da sala:

_Vou prepará-los para a merenda¹⁶ enquanto você pode arrumar a sala e pode até pedir ajuda da faxineira. Não é função das crianças aqui na escola, lavar louça ou fazer serviços manuais, principalmente os meninos. (diário de campo, dia 08/05/2000)

Analisando-se os dados da professora Vani, percebe-se que ela parece conceber a escola como tendo características formais e conceituais que acabam separando escola e vida. Pude inferir que para ela os momentos de ensino aprendizagem acontecem quando a professora está no centro da atividade, já que quem detém o conteúdo sistematizado é ela. O conteúdo parece ter, para ela, natureza escolástica, figurando como alheio à vida. Matui (1996, p. 41) apresenta essa problemática da seguinte forma: *essas*

¹⁶

Eram 9 horas e a merenda dessa turma era servida às 9h25min.

práticas consideram o aluno aquele que não sabe e o professor (hoje, é o livro) aquele que sabe. Numa compreensão empirista a criança é tida como tabula rasa, isso é, o saber que a criança reconhecidamente tem não é preocupação da escola e o professor transmite a essa criança por meio de sua ação e da transmissão dos modelos os saberes científicos, sistematizados aos alunos. O excerto abaixo retrata um dos momentos em que a professora demonstra sua preocupação quanto à especificidade do saber da escola e quanto ao cumprimento de seu papel frente aos pais:

_Foi boa a atividade, mas já consumiu tempo demais, agora só mandarei que copiem a receita no caderno para que as mães não pensem que eu não dei aula nesse dia. (diário de campo, dia 08/05/2000)

Analisando a frase: “*Essa professora vai trabalhar com vocês receitas que utilizem mel... e por isso preciso que vocês fiquem quietos para que ela possa fazer um bilhete pedindo às mães que nos mandem receitas...*” Verificamos as concepções que se escondem por trás deste discurso. *Fiquem quietos*, senão não dá... Parece dizer com isso: o silêncio do grupo é que fará com que a professora possa trabalhar. É preciso que um silencie para que o outro faça. O aluno, sujeito que aprende, nessa concepção “é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou do meio físico e social. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência o professor” (BECKER, 1994, p. 90).

Em relação à disciplina a professora Vani demonstra acreditar que é disciplinada, a criança silenciosa, que geralmente espera do professor ordens de quando se levantar, quando se sentar, o que pode ser dito e quando. A fala abaixo retrata um momento em que a professora Vani faz informalmente comigo uma avaliação do movimento vivido por nós até ali e que parece ilustrar essa concepção acima analisada:

_Creio que foi um engano, acho que esse tipo de atividade tumultua muito a turma e não ensina nada às crianças, é até perigoso se perder o controle da classe. (diário de campo, dia 08/05/2000)

A proposta trazida às professoras por meio desse projeto é de que a culinária fosse potencializadora de aprendizagens que posteriormente seriam sistematizadas pela professora da sala. Talvez pela concepção epistemológica da professora Vani e pelo papel que ela parece atribuir à escola, sua relação com essa função que eu esperava dela, de transposição de conhecimentos vivenciados em uma atividade

“prática”, para um movimento de sistematização de conceitos não foi realizado. Na elaboração do bilhete para as mães, não há diálogo com seus alunos, mas monólogo. Não constrói o bilhete a partir do vocabulário infantil, mas praticamente sozinha; ela utiliza-se de sua própria linguagem. O aluno, nesta turma assiste à aula que é dada pela professora. A participação da criança nessa atividade é a de copiar da lousa o modelo elaborado pela professora. Houve tentativa por minha parte de intervir em sua prática, levando-a a pensar e a mudar algumas atitudes, como quando perguntei a ela qual a forma que ela usaria para mandar o bilhete. Mesmo assim, ela não tomou consciência disso e disse-me que faria um estêncil mais bem elaborado para as mães. Assim, o trabalho da criança não foi levado em conta e o mais valorizado foi o da professora e da linguagem dita culta. A professora elaborou o bilhete a partir de seu referencial, sozinha, prova disto é que ela assina seu próprio nome. Ela também divide o que é pedagógico, da prática, da vida, fazendo um bilhete para ser colocado no caderno e outro para ser mandado para as mães. Ela parece acreditar que aquele que foi feito junto com as crianças, não possui a mesma qualidade do que aquele que é elaborado por ela.

Outra característica do processo vivido que denota uma visão do trabalho e de como a professora Vani se sentiu frente a esse trabalho é quando diz no bilhete às mães *que este é um trabalho realizado por uma aluna da “Federal”*. Apesar de haver pedido que a pesquisa fosse realizada em sua sala, ela não assume este trabalho como algo seu, ou melhor, como algo assumido em conjunto com a pesquisadora. Esta prática assumida alijou do processo, pesquisadora, professora, crianças e pais. Alijou as crianças porque não permitiu que estas fossem autoras de seu próprio bilhete. Alijou a pesquisadora, quando não permitiu que os outros sujeitos fossem participantes da pesquisa. Os pais, quando não os sensibiliza quanto à importância da participação. Nem ela assume o projeto para si, como querer que outros o assumam?

No trato com seus alunos e no seu discurso, a professora Vani demonstra uma determinada concepção, os dados não nos permitem identificar onde aos pobres não deve ser dado o poder de reflexão. Pode-se ter como exemplo sua fala em que diz:

_ Talvez com uma outra turma; essa turma não conhece seus limites, não tem educação, seus pais são ausentes e essa proposta é bem adequada para escolas particulares. (diário de campo, dia 08/05/2000)

A professora Vani, não apresenta preocupação em desenvolver um trabalho de parceria com as famílias das crianças. Analisando o excerto abaixo, percebo que sua visão me possibilita interpretar que as famílias não puderam possibilitar às crianças melhores condições, por isso elas não participam e nem devem ser incluídas pela professora no trabalho escolar.

Durante a conversa com a pesquisadora a professora Vani diz em voz alta:

Essa menina não trouxe, ela nunca participa de nada, porque a família dela não tem condições para nada. (diário de campo, dia 05/05/2000)

Quando a professora Vani solicitou que desenvolvesse o trabalho com sua turma deixou claro que a motivação era que seus alunos, ao comparar as atividades de sua sala de aula com a sala ao lado, não tivessem inveja. Dessa forma pude perceber uma preocupação aparentemente escolanovista em que se busca garantir a afetividade do aluno. Por outro lado, buscando compreender esse dado no conjunto, parece ainda haver uma preocupação do coletivo de professores em atender às expectativas e cobranças impressas às professoras dessa realidade, desde o advento de diretrizes de natureza construtivista, assim, uma das preocupações da professora Vani pode ser atender às expectativas da coordenadora e diretora.

4.1.3. – Algumas considerações a respeito da análise das práticas das professoras Estela e Vani

A prática das professoras, segundo a perspectiva que assumo nesse trabalho, não pode ser percebida como boa ou má, significativa ou não, e nem emitir juízos de valor como gostar ou não de crianças... Ao contrário disso, a análise que desenvolvo caminha para uma compreensão que entende a prática pedagógica dessas professoras como norteadas e orientadas pelas concepções que elas têm de educação, e com isso, os delineamentos que essas práticas assumem, são aqueles que se relacionam com uma determinada concepção de conhecimento, de trabalho, de criança...

É claro que como venho enfatizando durante todo o trabalho, os pressupostos que norteiam o meu olhar enquanto pesquisadora, professora e ser humano, são orientados por uma concepção democrática de educação, logo, o resultado do meu

trabalho não serve para tachar ou responsabilizar a professora Vani, cujas concepções são pautadas em outro modelo de escola, mas para pensar a escola e a formação de professores e professoras, inicial e continuada em um modelo que atenda também às necessidades das classes populares.

Encontrei uma metáfora em um livro de Freinet quando discute sobre educar a classe popular para manutenção das desigualdades sociais. Diz o texto:

Se você tem um cachorro vira-lata, do qual você nada espera além de que lhe seja fiel, lamba suas mãos e obedeça às ordens, não terá de se preocupar com a educação dele, que se fará ao sabor das circunstâncias e de seu humor. [...] O que você fizer por ele será sempre suficiente, contanto que, ao tornar-se adulto, ele saiba roer os ossos e lambar os pratos.

Tratando-se, porém, de um cão de raça,[...] então, você quererá conhecer o pedigree dele, desde várias gerações [...] então, os conflitos não se resolverão por um ponta pé negligente que poderia comprometer para sempre o processo de educação (FREINET, 1985, p. 95).

As professoras do nosso Brasil não devem ser culpadas por estarem nesse modelo de educação, pois essa é a única face da escola que lhes foi possibilitada. O que lhes falta é uma formação que se proponha a ser rigorosa, séria e que se daria por meio da sistematização de programas de formação continuada, adequados às demandas da nossa sociedade e à realidade de nossos professores e professoras que estão, muitos deles a anos sem entrar na escola na condição de alunos.

O presente trabalho adota a concepção coerente com a de Freinet. Diz o autor:

Infelizes as crianças que sempre comeram cerejas dos cestos e não conheceram a alegria vivificante de quem se agarra aos ramos e colhe conforme sua necessidade! Infeliz a criança, infeliz o homem farto de conhecimento, longe da árvore da vida, e que já nem tem energia para protestar: _ quero colhê-las! (FREINET, 1985 p. 28)

Infelizes os professores e professoras que não puderam colher cerejas das árvores, atirar suas pedras nos lagos e ter uma compreensão do mundo diferente, do trabalho que constroem, do conhecimento que é vivo. Infeliz o país que investe em propaganda, em proteger bancos e não se ocupa da educação de seus filhos e filhas.

Gostaria de pontuar ainda, que ao analisar os dados pensando os conteúdos trabalhados, podemos perceber uma ênfase na alfabetização em detrimento dos demais sistemas de representação. Relaciono essa característica à falta de definição clara para os

professores, do currículo da Educação Infantil, ou a uma concepção que vê a Educação Infantil como “pré-escola”, tendo assim a função de oferecer prontidão e habilidades para a escola de Ensino Fundamental, valorizando assim a aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil e esquecendo-se muitas vezes de seu aspecto lúdico.

Ao analisar todo o movimento vivido, as atividades, os pontos de partida dessas, de chegada... vejo que não conseguimos trabalhar em uma concepção coerente com a visão de tateio experimental de Freinet, tivemos uma prática muito mais centrada em uma visão de conteúdo pronto, a ser transmitido à criança, como no caso das receitas que sempre vieram prontas, ainda que viessem de suas casas. Assim, tínhamos sempre as respostas, pré-concebidas, oferecendo poucas possibilidades de tateio na busca das mesmas.

CAPÍTULO 5

O PRATO E SEU SABOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições que esse trabalho se propõe a deixar estão sistematizadas nesse capítulo que busca relacionar a prática docente das professoras participantes com as concepções reveladas por meio do uso pedagógico que cada uma fez da culinária. Mostro, ainda, as contribuições do estudo, no que diz respeito tanto às possibilidades pedagógicas de atuação na educação infantil (turmas de 6 anos), quanto ao uso pedagógico da culinária e à formação inicial e continuada de professores, na medida em que proporciona subsídios para reflexão sobre tais modalidades de formação.

5.1. Buscando na história implicadores do movimento verificado

O movimento verificado na prática das duas professoras, como descrito ao longo do trabalho, diz respeito a um aspecto já conhecido pela literatura específica como relação entre o eu pessoal e o eu profissional, como se pode encontrar, por exemplo, em Lima (1996). Por meio do presente trabalho procurei perceber a importância de buscar alguns implicadores para as concepções reveladas no capítulo 3, isso é, considerando que na concepção que assumi para esse trabalho as professoras são consideradas sujeito-histórico-sociais, é importante buscar na história recente do Brasil e da educação brasileira e na evolução e influência do pensamento pedagógico, características para uma possível relação entre as concepções reveladas pelas professoras e essas características estruturais.

A história da educação vem atrelada ao movimento histórico e social de uma época. Na história do Brasil recente, encontramos, por exemplo, na década de 1970, o tecnicismo a dominar a linguagem e a prática escolar. Com esta forma de pensar a educação, houve uma ruptura entre o pensar e o fazer. Especialistas pensavam a educação, enquanto professores eram meros executores, tarefeiros.

Saviani (1984, p. 24) analisa tal fenômeno dizendo:

[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos

aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino [...] Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções [...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Isso influenciou enormemente nossa prática educativa, tornando as novas propostas algo que era pensado por alguns e que deveria ser executado por todos. Com isso, essas propostas tornaram-se frágeis, pois não tinham a autoria do professor, sendo que alguns destes se consideravam usados e desrespeitados em seu pensar; já outros, menos reflexivos, viviam a comodidade de terem suas práticas significadas por outro. Além disso, não havia apropriação do novo conhecimento, que chegava como uma receita a ser reproduzida, deturpando a proposta inicial. Muitos foram os projetos que seguiram esse caminho. E hoje?

Ainda vemos esse ideário persistir no pensar dos professores, mesmo havendo mudado a forma como as propostas são pensadas. Hoje, após a abertura para a democracia, os professores escolhem representantes de sua categoria e as propostas são pensadas por eles. Será? Ideologicamente, segundo Geraldi (1999) esses representantes da categoria “[...] sofrem influências e pressões importantes que vêm do exterior, nomeadamente por intermédio de agências internacionais e de organizações supranacionais”.

Formam-se grupos que estudam e pensam como todos os demais deverão desenvolver seu trabalho. E o que acontece? Pouca coisa muda em relação ao quadro da década de 70. Mesmo tendo escolhido estes representantes, o professor não consegue sentir-se autor de sua prática, pois a recebe pronta de outro. Mais uma vez é o outro que pensa para ele praticar. Ele continua operário da educação.

Daqui a alguns anos poderemos ter mudanças significativas na maneira como as propostas chegam ao professor. Levará algum tempo, certamente para que o coletivo de educadores se aproprie desse novo caminhar, que poderá resgatar o professor como intelectual e como autor de sua prática pedagógica e de seu pensar.

Toda e qualquer tentativa para fundar uma prática na obediência a uma regra explicitamente formulada, quer seja no domínio da arte, da moral, da política, da medicina ou mesmo da ciência (pense-se nas regras do método), confronta-se com a questão das regras que definem o modo e o momento oportuno de aplicar as regras ou, como se diz muito bem, de por em prática um repertório de receitas ou de técnicas, em síntese, a arte da execução (BOURDIEU, 1972, p. 199-200).

Podemos considerar que esse movimento histórico, acima retratado, é um dos fatos que podem ter influenciado a prática da professora Vani e a adoção por ela de práticas ou técnicas nas quais ela não confia, as quais não pertencem ao seu modelo, que divergem de sua visão de conhecimento; de trabalho; de escola; de projeto; de família; de sociedade; do outro.

Os professores, em sua maioria, sentem o ambiente escolar e a proposta governamental vigente como amarras, como se coordenadores e diretores, tivessem poder de “polícia”. Se sentem na maioria das vezes, forçados a cumprir a proposta pedagógica formulada pelos especialistas ou escolas, ainda que não a aceitem. Talvez essa sensação seja decorrente da pressão vivida nas décadas de 70 e início de 80, no período da ditadura militar, em que o professor não tinha autonomia em sua sala.

Essa lógica decorre das concepções que esses professores têm e notadamente a concepção que se tem de conhecimento interfere nesse quadro. E como analisamos no capítulo três, a visão de conhecimento da professora Vani parece ser empirista Becker (1994), já que, aparentemente, ela entende conhecimento como algo já pronto e acabado e o papel da escola como de transmissão desses conhecimentos aos alunos que não o detêm, trazendo-os assim das trevas para a luz. Saviani (1984) apresenta o papel que a escola tradicional delega ao professor quando afirma “[...] seu papel (do professor na pedagogia tradicional) é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra” (p. 18).

No outro extremo da “curvatura da vara”, ao tentar romper esse paradigma, muitos profissionais acabam negando e desvalorizando os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimento da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos. Essa tendência revela uma concepção espontaneísta do conhecimento escolar, pressupondo assim que o se “apoiar” em algumas propostas de uma

determinada pedagogia, como no nosso caso a pedagogia de projetos, ou adotar determinadas técnicas de base “construtivista” os torna membros de tal categoria.

De acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim dela estaria nela mesma. Não teria um fim ulterior a ser atingido. A educação se confundiria com o próprio processo de viver. (GADOTTI, 2001, p. 144)

Apesar de aparentemente tão diferentes, essas duas tendências têm em comum uma visão dicotômica do que seja conhecimento escolar, acabando por fragmentar um processo que não pode ser fragmentado. Não se pode separar, por exemplo, o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, do processo de participação dos alunos, nem separar as disciplinas escolares, da realidade cultural. Os conteúdos disciplinares não surgem ao acaso. Devem ser frutos de interação dos grupos sociais com sua realidade cultural. As novas gerações não podem prescindir do conhecimento acumulado e socialmente organizado nas disciplinas, sob pena de estarmos sempre “redescobrimo a roda”. Também não é possível deixar de lado a presença dos alunos, com seus interesses, suas concepções, sua cultura, principal motivo da existência da escola. Na verdade, o que muitos professores têm visto como dois processos separados constituem um único processo, global e complexo, com várias dimensões que se inter-relacionam.

Palacios (1979), ainda nos afirma que Freinet, que para alguns autores é considerado como escolanovista, está longe de sê-lo, pois repudia o ativismo puro da escola nova, resgata o conteúdo como possibilidade de tornar o aluno sujeito e nega a apropriação de qualquer técnica como possibilidade de redenção, acreditando que esse modelo de procedimento, além de ser estéril, legitima as desigualdades sociais, pois a educação não pode ser vista dissociada dos ingredientes conceituais de quem a pratica.

A Pedagogia de Projetos, numa concepção democrática, permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os conhecimentos dentro de um contexto e em sua totalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sócio-cultural. É claro que essas características lhes são potenciais, não basta aderir aos projetos para promover aos alunos determinadas construções, mas como venho defendendo ao longo deste trabalho, essa características se concretizarão, se as concepções

que este professor tem da prática pedagógica forem coerentes com as que permeiam a proposta.

Dentro de meu ideário como educadora, vejo a culinária sendo usada como mais uma técnica potencializadora de aprendizagens escolares, não devendo ser encarada, nem de longe como um conjunto de passos a serem seguidos.

A culinária só é foco principal desse estudo porque se tornou uma das grandes paixões minha e de meus alunos, em nossa sala de aula. Não nos apaixonamos pela técnica em si, pois cozinhar pode ser hostil e enfadonho; nos apaixonamos pelas possibilidades que se abriram à nossa frente, pelo universo de conhecimentos a serem vivenciados de forma viva e prazerosa que nos foi apresentado por meio da culinária. Nesse sentido a culinária é mais uma parte de uma educação crítica e democrática, promotora de cidadania.

A escola com a qual sonhamos, e que é partilhada com os teóricos que assumimos para subsidiar nosso olhar, é uma escola que não é autoritária, tampouco espontaneísta, é uma escola caracterizada pela democracia. Ela é permeada pela reflexão e pelo cuidado com o coletivo, ao mesmo tempo em que tem um olhar pontual para o indivíduo. Paulo Freire (1989, p. 138) quanto a isso afirma:

Queremos uma escola de cara nova. Uma escola que sendo séria, não seja chata; sendo rigorosa, não seja enfadonha, que seja lugar da autoridade, mas não do autoritarismo; que viva a liberdade sem ser licenciosa, que seja exigente, mas que provoque alegria.

Não há democracia sem que o professor olhe para si e para o grupo do qual faz parte. Uma prática democrática deve ser experimentada numa práxis constante na vida de um grupo e na vida pessoal de cada um. Práxis, devemos nos lembrar, é aqui encarada como uma prática reflexiva.

Um professor reflexivo enxerga sua prática como não só pedagógica, mas, sobretudo, como histórico-social e é nessa dimensão que ela deve gerar reflexão em todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

No ato de trabalhar para subsistir, o ser humano estabelece relações com a natureza e com outros seres humanos, produzindo para si e para os outros. Ao produzir materialmente o ser social cria a vida espiritual. No ato de produzir e consumir, a raça humana gera a

vida social e a cultura ampliando continuamente, o próprio poder de transformação (VALE, 1997, p. 22).

É possível que tenha sido essa a experiência vivida pela professora Estela, ao perceber a culinária como coadjuvante em seu trabalho, e assim valeu-se dos momentos que essa lhe possibilitou para promover situações de aprendizagem aos seus alunos e alunas.

Essa compreensão da construção da prática docente e do próprio sujeito vai fundamentar um olhar para a técnica e se vale dela como processo criativo da construção do conhecimento. Freinet, em seu livro *Pedagogia do Bom Senso*, apresenta esse conceito que utilizo na íntegra para não reduzir e empobrecer a poética e problemática, tão bem tecidas pelo autor.

Seja prudente com a novidade. Nunca a procure por ela mesma, mas pela melhoria que poderá proporcionar ao seu trabalho e à sua vida. Essa melhoria depende tanto de você como da própria novidade.

A roupa nova que você comprou só lhe ficará bem quando você a tiver feito sua, ajustada ao seu corpo, adaptada aos seus gestos e à sua maneira de ser.

Esses sapatos bonitos que você acabou de comprar, você só os desfrutará verdadeiramente quando os tiver “desgastado” e quando, depois de um período mais ou menos longo e penoso, dependendo da qualidade do calçado e da sensibilidade dos seus pés, você tiver realmente se apropriado deles, a ponto de que ninguém além de você poderia usá-los com a mesma satisfação. Durante muito tempo, ao voltar para casa depois de uma caminhada, ainda é nos seus velhos sapatos que você descansará os pés doloridos.

Você deve adotar com a mesma prudência as técnicas modernas, procurando as que – fruto de trabalhadores experimentados – lhe pareçam mais aptas para enfrentar os cimos a que você terá de subir: não se admire se, a princípio, não forem absolutamente utilizáveis. Desgaste-as, faça-as suas; não tenha nenhum escrúpulo em voltar, de tempos em tempos, aos métodos anteriores que já estejam mais ajustados à sua classe e ao seu temperamento. Então você voltará com mais alegria e com mais entusiasmo para a vida nova que o espera.

Não é a novidade que deve atrair e guiar, mas a vida. Não espere que os sapatos se gastem a ponto de você ter de voltar para casa com a sola batendo, para comprar e amaciar sapatos novos; ou então a ponto de, no inverno, a neve e o frio os encharcarem e atravessarem um couro gasto.

Há certos indivíduos que temos a impressão de sempre ter visto raspando o chão com sapatos gastos, cujo couro endurecido formou pregas pré-históricas. E outros que parecem igualmente incomodados com sapatos eternamente novos, que eles não

conseguem domar e que lhes impõem um andar rígido e automático.

Não seja nem tradicionalista endurecido, nem inovador caçador de aventuras. Procure, conosco, técnicas práticas e flexíveis; desgaste-as conosco, na experiência coletiva; faça-as suas até marcá-las com sua maneira de andar e com seu temperamento.

Conosco, então, você poderá seguir com entusiasmo e certeza, na calorosa caminhada para o futuro! FREINET (1991 , p. 97)

5.2. A Culinária como potencial criador na educação

Ah, Rubem Alves! Ninguém melhor que esse poeta filósofo educador para traduzir com encantamento, melodia e reflexão algo tão sério como o potencial da cozinha para a escola e para o cumprimento de suas funções com as crianças. Sua metáfora nos encanta e ao mesmo tempo nos apresenta de forma clara seus ideais para a educação, que em sua perspectiva deve ser alegre, séria e comprometida com a criança.

A visão de culinária e de escola que serviu de referência para esse trabalho é a mesma de Alves (1988), uma culinária que representa vida, afetividade, calor, aconchego e o saciar com prazer, de algumas necessidades básicas de nosso organismo.

A culinária ao longo do tempo vem sofrendo inúmeras transformações, já que essa, como prática social, recebe o impacto das mudanças dos modos de vida, valores, hábitos, costumes... Hoje temos nossa sociedade mergulhada em fast-foods, se entupindo com uma comida calórica, insossa e unicolor. Nossa geração parece ter se esquecido do doce de banana do fogão à lenha da avó, do doce de abóbora de cal que fica com a casquinha dura, do frango com quiabo e polenta e, sobretudo, do encanto e da delícia de escolher o feijão para a mãe, de ver a mãe esticar bala de coco, de fazer “balinha” com açúcar e um pouco d’água na leiteira. Nós nos esquecemos que fazíamos pãezinhos, batíamos bolo, colhíamos hortelã e boldo no jardim, brincávamos de cientistas com a cabeça do frango e enfim, conhecíamos um mundo alegre e colorido, permeado de sentimentos, valores, conhecimentos do sujeito e da matéria, isso é, sabia que a gema do ovo dourava a massa mesmo sem conhecer reações químicas e físicas, como o ponto de queima de diferentes corpos.

Os nossos filhos, em sua maioria, desconhecem esse universo retratado acima, o que conhecem da cozinha é o armário com salgadinhos e balas, o esquentar de comidas em um minuto com o simples apertar de botões do microondas. Nossa cozinha de hoje tem panela que não deixa a comida grudar, máquinas que fritam batata sem deixar o cheiro ir para o resto da casa, comidas compradas prontas que vão do freezer para o prato... sem dúvidas essas são invenções que nos reduzem o tempo de trabalho e o esforço. Esforço! Palavra que lembra cansaço, enfado e que pode até representar tristeza. Lembrei-me nessa hora da escola, que em muitos aspectos nos cansa, enfada e entristece.

Essa relação metafórica possível entre escola e culinária se dá quando pensamos que a escola por vezes trabalha como as grandes redes de *fastfood*. Fui levada pela primeira vez a um *fastfood* por minha irmã, que não se conformava de eu nunca ter comido o lanche da rede mais famosa do mundo. Olhando e tentando perceber as opções do cardápio, achei o lanche que mais se adequava ao meu paladar, mas queria suprimir dele o pickles. Ao me dirigir à pessoa que recebe o número do lanche e imediatamente já dá o valor a ser pago expliquei a ela que queria um lanche de número *tal*, porém sem pickles. A moça com estranheza ao meu pedido me informou que não seria possível tal prática, já que se trata de uma rede com padrões fixos e solicitou que eu mesma suprimisse o pickles de meu lanche.

Às vezes a nossa escola tem sido assim, oferecido um produto único, com valores, normas e jeito de outras culturas, pensado e significando segundo um referencial que não é o da nossa criança. Temos colocado o pickles no lanche dela e temos fechado os olhos quando essa o deixa no “canto do prato”, já que nós mesmos não sabemos o porquê queremos que ela “engula” aquilo, de gosto pouco saboroso e sem propriedades nutricionais. O problema maior é que esse prato, aparentemente barato, tem um custo caro para a nossa sociedade, já que cria gerações de cidadãos “desnutridos”. E a quem interessa essa educação? E o produto dela? Quem ganha com isso? Busquem a resposta para essa questão.

A escola com a qual sonho é alegre e desapressada como é a cozinha do meu pai. É a cozinha do meu pai!!! Por que a estranheza? Foi com ele aprendi que o bacon caseiro é saboroso. Que o bolo feito em casa é melhor que o da padaria e que o lugar mais gostoso da casa é a cozinha, onde se pode sentar e sentir a vida pulsar. Na escola dos meus sonhos, as cores e aromas podem ser percebidos pelo visitante. As crianças podem viver de

forma viva o processo, aquele de ficar olhando a bolinha de massa subir no copo enquanto esperam o pão crescer e sonham imaginando como será que o tal fermento essa incrível magia. E pensar: *Será que se eu comer fermento e ficar grande vou poder assistir ao filme da noite hoje?*

Essa escola, curtindo e mastigando aquilo que teimam em dizer que é muito pesado para as crianças (o texto), mas que tem para a criança vida e sentido, e que depois de mastigada e digerida pode se dividir em unidades (letras, sílabas) que com o tempo podem ser sentidas por elas. Essa escola não tem pressa em ver o produto pronto e acabado, por isso não coloca o seu prato no microondas para ser engolido de pronto por essa criança, mas permite que a criança, ela mesma, escolha, entre os muitos ingredientes ao seu redor, aqueles que vão compor seu cardápio e o professor, sem se desprover de seu papel, a ajuda a descascar os ingredientes mais difíceis, prepara os utensílios, ajuda-a a acender o forno a lenha e com maestria vai permitindo e orientando a criança a como combinar os ingredientes, selecionar os temperos e, o mais importante, a compreender que o carinho que se tem com a panela quando ela está no fogo é que torna o prato mais gostoso. Essa é a escola do banho-maria, do não apressar a cozer para que não se corra o risco de encruar a massa.

A minha escola quer trazer a mãe cozinheira para a sala de aula dando-lhe “status de professora” e permitindo que ela ensine, inclusive aos professores e professoras, conhecimentos preciosos que a prática lhe proporcionou e que nossa sala de aula, cozinha experimental por excelência, pode sistematizar, tornar conhecimento científico, se apropriar e desvelar o mito. Nossos jovens cozinheiros, a partir de seu interesse curioso pela novela da Rede Globo Terra Nostra, podem aprender que o macarrão foi inventado pelos chineses; podem passear pela cultura italiana sem sair de sala, descobrir conceitos de economia; detalhes do período da guerra que fizeram do macarrão alimento básico em muitas culturas e se deliciar concretizando esses conceitos a partir da confecção da massa e escolhendo ingredientes básicos do seu molho de macarrão. Esse universo de informações e conceitos percorrido de forma intensa e ao mesmo tempo aparentemente leve demais para uma sala de aula, é aquele que queremos proporcionar.

O desafio da culinária torna-se ainda maior quando não a compreendemos como um receituário a ser seguido, mas como algo que casa com uma visão de criança sendo essa alegre; que brinca, que investiga e indaga e que com base nessa sua presença no

mundo, constrói conceitos e percepções que a constituem como sujeito que vai se construindo ao mesmo tempo em que constrói e significa o mundo a sua volta. Esse mundo, que nessa perspectiva não está pronto e acabado, que não é único e linear, mas representado por diferentes culturas e perspectivas, tantas quantas pessoas existam no mundo. Um conhecimento que para nós está para ser redescoberto, por cada um de nós, a partir da mediação do outro. Outro, que nessa perspectiva solidária é alguém que não sou eu, e que tem consigo muitas das respostas para o mundo que eu luto diariamente para desvelar. Esse outro, que não é só o professor ou o livro, que muitas vezes está representado pela criança que não faz três refeições diárias, que muitas vezes me mostra o quanto sou incompetente e impotente e que por isso mesmo precisa ser ouvida. Assim, temos uma educação que se busca ser democrática, viva, leve, sem deixar de ser rigorosa, zelosa e comprometida.

5.3. A escola: o lugar onde os professores aprendem¹⁷ - A Formação Continuada

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1992, p.26)

Para que haja formação continuada nas escolas, é necessário inicialmente espaço geográfico e temporal. Isto tem sido providenciado pelas Secretarias de Educação e direção das escolas públicas, com os Horários de Trabalhos Pedagógicos (HTPs), porém não vemos acontecer o processo de apropriação da práxis (relação entre teoria e prática), porque muitas escolas têm partido do estudo da teoria, e isso tem sido insuficiente, não tem lhes trazido respostas. Proponho um modelo em que a prática, sua problemática, suas características, sejam ponto de partida da discussão e que o objetivo seja a busca de respostas nas teorias existentes, articulando assim teoria e prática na construção do saber docente e na construção de um projeto político pedagógico da escola, de cada unidade de

¹⁷ Título dado a um texto de Rui Canário e que adotei como subtítulo em meu texto por acreditar que exprime muito bem o que me proponho a analisar aqui.

ensino, contextualizando assim a teoria, tornando-a significativa uma vez que ela vem a serviço da prática.

Essa mesma forma de pensar é revelada pelo RCN que ao tratar sobre formação continuada afirma:

Espaço para formação continuada

O coletivo, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica.

Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo.

A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos, etc. (BRASIL,1998, p.67-68)

Esse é um processo que não é fácil e nem simples, porque os conceitos de grupo, participação e papéis dentro da escola estão cristalizados com base em um paradigma anterior de educação, paradigma esse que vê diretor e coordenadores como agentes de controle, inseridos na escola para se garantir que nada e ninguém fugirá à ordem, e os professores são tidos como “fazedores”, como agentes educacionais a quem foi delegado o cumprimento de funções estabelecidas por outrem, em que estar lidando com esse ou aquele aluno, essa ou aquela clientela... seja quais variações ou nuances tenham seu trabalho, isso não importa, pois não é dado a ele o direito de fazer essa leitura. Na verdade, os novos paradigmas de educação vêm garantir-lhes esse direito, sem porém lhes dar subsídios de exercê-lo, uma vez que as ferramentas de análise de que esse professor dispõe não são suficientemente apuradas para manipular uma realidade tão complexa.

Segundo Marilena Chauí, democracia é um enigma e o desejo da unidade talvez seja o maior engano que nos afasta, ao invés de nos aproximar dela. Assim como a cidade democrática não se pode definir pela igualdade, o grupo democrático também não: define-se pela liberdade. Nele as pessoas são tidas como iguais porque são livres.

Numa democracia a liberdade é que definirá a igualdade social. Um grupo será mais livre, quanto mais o poder, sendo de todos, não for de ninguém.

Grupo Democrático para mim, é aquele, onde os conflitos são expostos e discutidos buscando sua superação. Onde temos voz e vez, independente do lugar que ocupamos. Grupo democrático também é aquele, em que posso exercitar a crítica ao meu colega em

algo que discordo dele, porém sem deixar de exercitar também minha generosidade. (ARRUDA, 2001, p. 67).

O papel do coordenador neste tipo de grupo é ouvir e refletir sobre ações individuais, ler e interpretar as falas e os silêncios, abrir espaço por um lado e oferecer limites por outro, para que haja crescimento individual. Desta forma o grupo pode amadurecer e ir preparando-se para enfrentar a diversidade, interagindo cada vez melhor com os conflitos naturais da vida grupal. Não cometendo os mesmos erros que durante longos anos cometemos. Olhamos dessa forma o outro com mais suavidade ajudando-o a superar-se através do movimento grupal.

Com esse tipo de grupo aprendemos que devemos desvelar o pensamento velado, ir a fundo para acabar com os ruídos que prejudicam a comunicação e amparar-se no vínculo desenvolvido pela convivência, crescer e ajudar as pessoas a crescerem não só como profissionais, mas nas minhas e suas humanidades, em meus e seus jeitos de olhar o outro e de conviver.

O melhor de tudo, é que esta não é uma proposta de aprendizado teórico, livresco, mas efetivada através de experiências vividas e que podem fazer refletidamente mudar não só concepção sobre grupo, como a postura diante das vivências e dos conflitos grupais.

Nesse sentido, proponho que a escola seja vista como um grupo democrático, lugar de aprendizado e crescimento para todos, lugar onde o professor possa aprender a ser mais, fazendo e sendo. Lugar que lembre a cozinha, em que o grupo de professores possa experimentar enquanto faz, em que, utilizando ingredientes da culinária local possa ir elaborando seu prato calmamente, de acordo com o que lhes apetece, acrescentando nesse grande caldeirão as necessidades das crianças, as expectativas dos pais, e seus próprios sonhos e desejos, para que possam constituir o prato a ser degustado por todos e como desafio, que cada professor acrescente o tempero a gosto.

O desafio de todo educador é educar sua paciência para:
Poder assumir com clareza que o ato pedagógico, enquanto processo histórico-social, implica conviver com a impotência – onipotência, aspectos integrantes do mesmo sujeito.
Poder assumir com lucidez a possibilidade de não ver o produto do próprio trabalho. Mas é educando a impaciência, pacientemente, que o olho começa a aprender a ver o futuro nas marcas, indícios

de mudança do embrião do sonho no PRESENTE! (FREIRE, M. 1997, p. 66).

Minha preocupação nesse trabalho foi analisar a relação entre as concepções norteadoras da prática das professoras de educação infantil e o uso pedagógico que elas fizeram da Culinária como instrumento metodológico. Antes mesmo de iniciar o trabalho tinha a hipótese de que existe uma relação estreita entre as concepções construídas ao longo da vida das professoras e professores e sua prática docente.

Tive ainda uma visão característica para essa questão de compreender as relações entre as concepções e a prática que me fora fornecida pelos referenciais teóricos assumidos por mim tanto para esse trabalho, como para minha própria prática. Por meio da leitura, compreensão e apreensão dos conceitos desenvolvidos por Fernando Becker (1994), Madalena Freire (1997) e Zabalza (1994), passei a compreender que as concepções incidem sobre a prática, ainda que inconscientemente interferindo no olhar e nas escolhas que os professores fazem. Segundo ainda a compreensão que o referencial teórico me ofereceu, essa é uma relação dialética, em que as concepções incidem sobre a prática, mas a prática, ou a experiência, vai dando novos delineamentos para as concepções. Por isso, essa relação não é compreendida como direta ou linear.

A culinária então pode ser compreendida como uma técnica ou a um instrumento metodológico potencialmente promovedor de aprendizagens escolares, aprendizagens que podem ser significativas, não fragmentadas tornando conteúdos exteriores à criança em segunda natureza (SAVIANI, 1984). Esse conhecimento que torna-se segunda natureza é aquele que o sujeito apreende de forma significativa, aquele que modifica a estrutura cognitiva do sujeito, possibilitando que esse conhecimento seja utilizado para além da escola, formando o sujeito para a vida.

Busquei ainda por meio desse trabalho, valorizar o papel da professora e do professor, a sala de aula como lugar de construção para professores e professoras, alunos e alunas e a culinária como potencializadora de aprendizagens escolares na educação infantil. Para o sucesso de quaisquer dessas características acima destacadas está o professor. Suas concepções e sua prática. Dessa forma as possibilidades e limites da culinária não se encontram nela mesma, mas no sujeito, mais propriamente nas concepções que este tem acerca dos vários componentes dos processos de educação, ensino e aprendizagem.

Pudemos verificar por meio da observação e compreensão dos dados que para que haja uma mudança efetiva na prática das professoras, para um modelo democrático, que atenda às demandas das classes desprivilegiadas, que se proponha a democratizar não só a leitura da palavra, mas a possibilidade de cidadania; é necessário que pensemos a formação de professores e professoras para além da oferta de modelos teóricos distantes da própria compreensão do professor ou receitas a serem aplicadas. É necessário, antes de tudo, possibilitar a esse professor e essa professora um auto-conhecimento, compreensão de si, dos modelos e concepções que interferem em sua prática e possibilitar uma vivência mais intensa e construtiva com os novos modelos e paradigmas propostos a suas práticas para que possa haver mudança efetiva.

Não tenho a pretensão de apresentar idéias de utilidade decisiva para os outros. É para mim, principalmente, que tento esclarecê-las, ordená-las, relacioná-las umas com as outras, alinhá-las ao longo de caminhos que se tornam a cada dia um pouco mais familiares para mim e onde tenho a oportunidade de me movimentar mais à vontade com menores riscos de me perder [...] Pensar corretamente, como vocês sabem, é uma conquista! (FREINET, 1998, p. 242).

5.4 Próximos possíveis pratos desse cardápio: Culinária e Educação, mais um modismo pedagógico?

Esse subitem foi escrito quase 10 anos após a defesa e veio compor essa revisão da versão final. Como tive oportunidade de acrescentar elementos passados quase 10 anos da escrita original, julguei oportuno que essa versão atualizada, tivesse dentro de si questionamentos que tenho feito atualmente, visto que em 1999, quando iniciei a pesquisa bibliográfica, não havia nenhum artigo que tratasse especificamente da questão da culinária na educação, ela apenas era citada *an passant* em algumas obras como o Referencial Curricular para a Educação Infantil e Ruben Alves (1988) e atualmente (2012) se fizemos uma busca no site de busca google relacionando Culinária e educação teremos . Diante do exposto, levanto questões que considero dignas de investigação posterior, mas que não terão respostas aqui nesse trabalho:

Passados quase 10 anos em que não se ligava culinária e educação, como se apresenta atualmente o estado da arte do uso da culinária na Educação no contexto brasileiro?

Que concepções de educação norteiam as propostas postas?

Essas atividades encontram-se integradas a uma proposta de trabalho ampla, de caráter interdisciplinar reflexivo, ou buscam apenas a atividade pela atividade, demonstrando uma tendência a seguir um modismo enquanto estratégia metodológica?

A forma como a culinária é trazida nesses materiais revelam uma tendência a adesão a modismos, ou a compreensão de uma estratégia metodológica eficiente?

5.4.1 Base teórica para esses questionamentos

Passados mais de 8 (oito) anos da defesa de banca do primeiro trabalho, muitas mudanças ocorreram nos cenários das pesquisas das políticas públicas em educação infantil, que culminaram com o desenvolvimento de considerações tais como as de Duarte (2000), Almeida (2004) e Arce (2001), que analisam de forma crítica, nomeando como neoliberais e aligeiradoras da qualidade, as propostas pedagógicas atuais dedicadas à Educação Infantil.

Analiso a realidade atual como pesquisadora e Orientadora Educacional que atua junto a uma escola municipal, percebendo que debaixo dos rótulos *sócio-interacionista* e/ou *construtivista*, muita coisa tem sido feita em Educação, indo de práticas espontaneístas em salas de aula, passando por propostas pedagógicas ocas de algumas redes públicas oficiais de ensino (ROSEMBERG, 2006) e chegando às grandes editoras que vendem “cartilhas construtivistas”, isso é, sistemas de ensino apostilados a serem aplicados pelos professores que adotam tal modelo.

Nas universidades, cada vez mais pesquisadores discutem as novas filiações do construtivismo com outras tendências, afirmando sua forte vinculação com as políticas neoliberais articuladas ao pensamento pós-moderno (MORAES, 2003; DUARTE, 2004). As análises desses autores têm denunciado a criação de uma *Pedagogia da Infância* que estaria em voga, sugerindo que essa pedagogia caracteriza-se pela “mescla” dessas duas correntes epistemológicas e psicológicas, analisando as implicações dessa pedagogia na educação escolar (ROSSLER, 2003).

Não faltam trabalhos questionando a influência dos modismos pedagógicos nas últimas décadas sobre os professores de educação infantil, que, em sua maioria, se apropriam de alguns saberes fragmentados e os transformam em discurso e prática pedagógica (TARDIF & ZOURHLAL, 2005). Para Tardif e Zourhlal (2005) isso em parte é resultado da pouca difusão dos saberes científicos e da falta de políticas de mediação entre o conhecimento científico e o professor, mediação essa que poderia ser feita pelos órgãos governamentais de fomento à pesquisa e Secretarias de Educação (TARDIF & ZOURHLAL, 2005).

Ao mesmo tempo em que circulam essas críticas contra as pedagogias nomeadas construtivistas, sóciointeracionistas e suas variações, aumentam as produções que reforçam e aprofundam suas convicções. Como as que giram em torno do caráter metodológico dessas pedagogias, representados por autores como: Hernández (1998; 1999); Josette Jolibert (1994 a; 1994 b) e seus colaboradores filiados ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP); Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e os estudos que se seguiram a esse e vários outros teóricos nas metodologias do ensino da matemática; das ciências naturais, dentre outros.

Apoiam ainda essa forma de pensar a educação, pesquisas de caráter progressista sobre a o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Schön (2000), Zeichner (1997), Perrenoud (1993), Alarcão (2007), Tardif (2002) reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática.

Assim, considero relevante que - buscando referenciais na pedagogia democrática, coerentes com as concepções das propostas pedagógicas sugeridas pelas políticas públicas de educação, sem desprezar as atuais críticas ao esvaziamento do papel da escola – se investigue se a culinária virou um modismo ou está sendo usada por professores com uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, S. V. de. *A Educação Infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. UEM, 2004.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- AUSUBEL, D. *Psicologia Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Ano 22, n. 74, p. 251-83, Campinas, abr. 2001.
- ARRUDA, L. F. A Escola Experimental:- Um desafio aos educadores. A prática do Núcleo de Ensino Renovado de Bauru. 1997. 200 p. *Dissertação mestrado* em Assentamentos Humanos - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Departamento de Comunicação Social, Curso de Pós-Graduação “Projeto, Arte e Sociedade” da FAAC, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- ARRUDA, L. F. *A interação entre concepções de educação e a formação do educador*. Formação Continuada de Jovens e Adultos: módulo III. Prefeitura Municipal de Bauru, MEC, 2001.
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e modelos epistemológicos. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan/jun. 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BORDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz, 1972.
- BOUTINET, J. P. *Atropologia do projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3vs.
- BRASIL. *Revista criança do professor de educação infantil*. MEC, dez. 1999.
- CAMARGO, F. *Revelações Pedagógicas. Ensaios, projetos e situações didáticas*. Série Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.

CANÁRIO, R. *Formação de Professores e Mudança. A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação. São Paulo, V. 6 - 1º Semestre 1998. pp. 9-27.

CIARI, B. *As Novas Técnicas Didáticas*. Série Temas Pedagógicos. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____ (et. al.) *O Construtivismo em Sala de Aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

COLL, C.; PALÁCIUS, J.; MARCHESI, Á. (org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Psicológica Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DEVRIES, R. *A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1998.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista? In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 87-106.

DUARTE, N. *Vygotsky e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____.(org.) *Pedagogia Freinet: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ESPANHA. *Currículo oficial*. Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual. Educación para la Igualdade de Oportunidades de Ambos Sexos. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha: 1992.

_____. *Currículo oficial*. Orientaciones didáticas. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha: 1992.

_____. *Currículo de la etapa*. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha: 1992.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986, 2ª Edição.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREINET, C. *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. Santos: Livraria Martins Fontes Editora, 1976.

_____. *O Método Natural 1. A Aprendizagem da Língua*. Lisboa: Editora Presença, 1977.

_____. *Ensaio de Psicologia Sensível 2*. Lisboa: Editora Presença, 1978.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Para uma Escola do Povo: Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Educação Popular*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, E. *O Itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

_____. *O nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa, 1978.

FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. *Avaliação e Planejamento. A prática educativa em questão*. Instrumentos Metodológicos II. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. *Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica*. Série Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2ª Ed. 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes. 1995.

GIROUX, H. A *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HECK, M. e BELLUZZO, R. *Cozinha dos Imigrantes – Memórias & Receitas*. Outubro de 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Transgressão e Mudança na Educação – Os projetos e trabalho*. Porto Alegre: Artmed. 1998.

HERNÁNDEZ, F. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. In: *Revista Pátio*. Ano 2, n.6, p.27-31, ago/ out 1999.

_____; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IGNÁCIO, S. A. *Valores em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KRAMER, S. et al. *Com a Pré-Escola nas Mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEITE, A. C. C. de A. *A noção de projeto na educação: o “método de projeto” de William Heard Kilpatrick*. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2007.

LIBÂNEO. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, E. F. de. Começando a ensinar. Começando a aprender? *Tese de Doutorado em Educação* – Departamento de Metodologia de Ensino. São Carlos: UFSCAR, 1996.

MARTINS, M. C. et al. *Didática do Ensino da Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano 22, v. 74, p. 27-42, Campinas, abr. 2001.

NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. A. *As políticas educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica*. Revista Inter-Ação, v. 32, p. 08, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Ives de. (et al.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 14^a Ed. São Paulo: Summus, 1992.

PALACIOS, J. *La cuestión escolar – críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia, 1979.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

REIFF LOURENÇO, R. O uso pedagógico da televisão comercial em sala de aula como instrumento de reflexão e de aprendizagens escolares. *Dissertação mestrado em Educação* - Departamento de Metodologia de Ensino. São Carlos: UFSCar, 1999.

ROSSLER, J. H. *Sedução e Modismo na Educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 2003. 296f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

SOARES, M. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1988.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. *Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos*. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.125, p.13-35, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

VIGOTSKI, L. S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. Á. *Diários de aula*. Porto: Porto, 1994.

WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto, 1999.