
Artigo Científico

A prática docente no 1º ano do ensino fundamental e o ensino de ciências: um estudo de caso

The teaching practice in first year of basic education and the teaching of science: a case study

Carlos Toscano[✉], Heloisa Toshie Irie Saito

Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

Resumo

O trabalho objetiva analisar como se configura o processo de implantação do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em quatro situações particulares. Especificamente focalizamos nossa atenção para a organização escolar, o planejamento e as ações de ensino previstas e/ou desenvolvidas no trabalho docente na área de Ciências. O estudo, apoiado no referencial teórico proposto por Bakhtin e Charlot, que situam nas práticas sociais a gênese do especificamente humano, destacando nesse processo o papel do outro e a mediação semiótica, envolveu quatro professoras que atuavam em três instituições privadas, sendo duas delas de Maringá e duas de Londrina, no estado do Paraná, no ano de 2007. Os resultados indicam que, embora se identifique uma falta de auxílio quanto à especificidade desse novo ano incorporado ao ensino fundamental no que se refere ao trabalho docente a ser desenvolvido, no geral, e ao ensino de Ciências, em particular, a atuação de cada profissional resultou de um modo especial de articulação de diferentes fatores que se influenciaram mutuamente: o grupo de crianças, a pressão dos pais, os recursos disponíveis, o conhecimento e as experiências anteriores e em elaboração e o contexto específico da escola. © Cien. Cogn. 2009; Vol. 14 (2): 147-165.

Palavras-chave: educação; trabalho docente; ensino fundamental; ensino de ciências.

Abstrat

The study aims to examine how to configure the deployment of the first year of elementary school for nine years in four particular situations. Specifically we focus our attention to the school organization, planning and actions of education provided and / or developed in the teaching in the sciences. The study, based in the theoretical framework proposed by Bakhtin and Charlot, which social practices situated in the genesis of specific human, highlighting the role of this process and other semiotic mediation, which involved four teachers working in three private institutions, two of them Maringá and two of Londrina, state of Paraná, in the year 2007. The results indicate that in spite of a lack of aid on the specificity of this new year into the basic education regarding the teaching work being done in general and the teaching of science, in particular, the performance of each professional resulted in a special combination of different factors that influence each other: the group of children, pressure

from parents, resources, knowledge and previous experience in development and specific context of school. © Cien. Cogn. 2009; Vol. 14 (2): 147-165.

Keywords: *education; work educational; fundamental teaching; teaching of sciences.*

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina cujo tema de investigação foi a relação com o saber na área de Ciências Naturais e cujos focos foram os dilemas, desafios e perspectivas para a formação e atuação de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos aspectos investigados e aqui reportados diz respeito à implantação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos e seus reflexos no trabalho docente em geral e no ensino de Ciências em particular.

Ainda que a rede pública do município de Londrina, no ano de 2007, quando realizamos essa pesquisa, não tivesse procedido à implantação dessa alteração prevista em lei, algumas escolas particulares introduziram esse 1º ano em suas instituições e isso nos possibilitou a realização deste estudo.

Pela natureza quase experimental dessa implantação, nosso universo de pesquisa se constituiu de três instituições, duas localizadas no município de Londrina e uma no município de Maringá, envolvendo quatro professoras, duas em cada um dos referidos municípios. Isso significa que as análises realizadas se referem estritamente a esse universo pesquisado.

Para a apresentação dos resultados obtidos com este estudo, organizamos o texto de maneira a identificar inicialmente as idéias que nortearam essa investigação para, num segundo momento, discorrer sobre os dados obtidos e sua análise.

1. Referências teórico-metodológicas que nortearam essa investigação

A reflexão acerca do ensino de Ciências Naturais na educação escolar inicial, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, tem sido marcada pelas tentativas de proposição de diretrizes ou desenhos curriculares, com vistas a orientar a ação docente.

Localizadas no interior de um movimento mais amplo, que abrange toda a escolaridade básica e envolvendo todas as áreas do saber sistematizado, tais proposições acabam por se impor, ao menos formalmente, através das políticas educacionais para o setor.

Ao que parece, assume-se que o registro do que ensinar e do como ensinar, delineado nessas proposições e aliado ao modo como se busca avaliar a qualidade de sua execução, seria suficiente para garantir uma necessária atualização da educação escolar.

O reiterado anúncio em torno dessa atualização deixou, por assim dizer, na penumbra, aspectos importantes como as diferentes perspectivas que se colocam quanto aos rumos da educação escolar em nosso país e às variadas questões envolvidas na formação dos/as professores/as nos diferentes níveis de ensino.

Quanto a esse segundo aspecto, a formação de professores/as, cabe fazer dois registros, que consideramos essenciais.

O primeiro diz respeito ao intento de acelerar o processo de certificação na formação de professores, através de medidas legais, que redefinem o lócus, os objetivos e o currículo, conforme se pode verificar, especialmente nas resoluções 1¹ e 2² do CNE/CP de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente. É importante não perder de vista que tais medidas estão em consonância com outras que perseguem o objetivo de alterar a presença do Estado, ao

mesmo tempo que apontam para uma atração do setor privado, tendo-se em vista uma redução de custo para ambos e também uma redefinição de papéis.

Além disso, parece haver um compartilhamento no entendimento do papel a ser exercido pela formação acadêmica inicial, conforme documento do BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento):

“[...] as qualificações dos mestres – certificados, referências, sucesso profissional e conhecimentos – tendem a exercer uma influência positiva sobre seu comportamento, mas nada confirma que seja necessário insistir sobre essa questão. Em certos países, a formação de professores não tem incidência positiva sobre o sucesso escolar. Em vez de exigir dos mestres um curso universitário complementar, seria mais proveitoso melhorar os métodos de formação e de seleção, além de desenvolver o saber e as aptidões profissionais em domínios precisos. Métodos e técnicas gerais como micro-ensino [...]. Enfim, o treinamento no trabalho aumenta a eficácia pedagógica, particularmente após anos de experiência no ensino.” (BIRD, 1980: 37)³

Quando se pensa a formação de professores/as para as séries iniciais do ensino fundamental, além das questões gerais acima apontadas, há uma especificidade que deve ser considerada. Aqui se localiza o segundo ponto acima mencionado.

Ao longo dos anos 80s e início dos 90s, vários estados foram extinguindo os cursos de Magistério das redes públicas de ensino e, assim fazendo, foram abrindo mão da formação de professores das séries iniciais, ao mesmo tempo que as escolas privadas assumiam cada vez mais tais cursos de formação docente. Enquanto isso, a partir de meados da década de 80, os cursos de Pedagogia, entre as várias habilitações até então oferecidas, passaram a incluir também a formação de professores para as séries iniciais. Nesses casos, a contribuição específica para a docência em Ciências Naturais era realizada, em geral, através de uma disciplina específica relacionada à metodologia do ensino e/ou à didática.

Através deste breve histórico e de uma preliminar contextualização, podemos perceber que a universidade chamou para si a responsabilidade e o desafio dessa formação docente, não obstante haver outras instituições formadoras. Isso implicou, para os centros de educação e as faculdades de educação, tratar também das inúmeras questões a serem discutidas e enfrentadas no que diz respeito à formação docente interdisciplinar das séries iniciais e a sua articulação com a formação de professores/as das séries finais do ensino fundamental e com o ensino médio, ou seja, a formação docente em geral.

Nas escolas do ensino fundamental, entretanto, encontramos hoje docentes com os mais variados tipos de formação inicial, quer de nível médio, quer de nível superior. Em qualquer dos casos, a formação específica que visa o ensino de Ciências Naturais corresponde, geralmente, a uma pequena parte da carga horária do curso. Tais fatos, certamente contribuem para algumas dificuldades na atuação profissional desses docentes, conforme alguns estudos já detectaram.

De acordo como Delizoicov e Angotti (1990: 15), algumas razões para a ocorrência de tais dificuldades são oriundas de:

“[...] lacunas na formação dos professores, atribuídas à suposta rejeição ou dificuldade no que tange às disciplinas de cunho científico; a prática de ensino estabelecida, que não costuma trabalhar da 1^a. à 4^a. séries os conteúdos de Ciências Naturais. A prioridade dada à alfabetização e à aritmética leva os professores a deixar em segundo plano os conteúdos de Ciências Naturais que, além de necessários, também podem contribuir para aquela prioridade; inexistência de “tradição” de trabalho metodológico para os programas e os conteúdos de Ciências nos cursos de formação do magistério.”

Além disso, as análises realizadas dos livros didáticos (em geral um dos únicos materiais de apoio didático-pedagógico utilizado pelos/as professores/as) em diversos estudos, e também por ocasião da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontaram para vários problemas de ordem conceitual, metodológica, visão de ciência e dos cientistas, entre outros.

Se a formação acadêmica inicial de professores das séries iniciais, em geral, dedica pouco tempo a uma contribuição específica para o ensino de Ciências Naturais, quadro esse que se repete depois, na atuação docente, nas séries iniciais do ensino fundamental, é de se supor que a sua docência apresenta impactos e desafios que precisam ser mais bem identificados e compreendidos. Até porque, vivemos em um mundo no qual o conhecimento científico e tecnológico é crescente e mesmo determinante na construção tanto da vida social como da formação individual. Eles atravessam a existência humana em todos os seus momentos: em nossos lares, nos meios de transporte, no trabalho, nas comunicações, no lazer, enfim, em todas as atividades humanas, modificando o espaço geográfico onde e com o qual interagimos e também nos transformando. Sua presença na história humana foi abrindo novos mundos e nos propondo novos desafios, gerando um leque variado de problemas, até mesmo de ordem moral.

Nesse contexto, ganha relevância o conhecimento acerca da relação com o saber nesta área de conhecimento, que vai sendo construída no percurso de formação daqueles/as que atuam nas séries iniciais como professores/as.

De acordo com Charlot (2000: 81):

“A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, [...], ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.”

Ao conceber o percurso de formação como processo de aprendizados este estudo focalizou a relação com o saber construído na área das Ciências Naturais, em vista das peculiaridades da formação acadêmica de professores/as para as séries iniciais do ensino fundamental como também para as outras instâncias formativas que compareceram no percurso.

Em tal concepção de formação assume-se que a partir do momento em que nascemos, se coloca para nós uma necessidade de aprender, visto que somos introduzidos em um mundo preexistente: o mundo humano.

Charlot (2000: 53) explica:

“Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar numa história, a história singular de um sujeito na história da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros humanos. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade.”

O mundo que aqui se adentra não é um mundo abstrato: é concreto, datado, localizado no percurso da história humana e também de uma certa comunidade, configurado pelos diferentes modos de ver, dizer, se dizer, avaliar, fazer.

Bakhtin e Voloshinov (2001: 11) nos falam até de um segundo nascimento, o nascimento social, que se segue ao nascimento biológico. Para eles:

“O homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa *localização social e histórica* do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura (grifos dos autores).”

Esta localização do homem singular, no tempo e no espaço de sua existência, permite situá-lo no processo histórico e social, possibilitando que se possa compreendê-lo nas relações sociais em que vai se apropriando da realidade, ao mesmo tempo que vai interferindo nela e, assim, edificando sua biografia. Biografia marcada pelos lugares sociais ocupados e pelas interlocuções produzidas no diálogo ininterrupto da cadeia de comunicação verbal.

A consequência mais relevante para os objetivos deste trabalho residiu no fato de que tal orientação acabou por enfatizar a importância do aprender no processo de constituição do sujeito humano, do qual a aprendizagem profissional é parte, o que implica desenvolvimento, mas também construção de si (Vigotski, 2000: 33).

Apontando para o dinamismo que envolve o processo de apropriação do mundo e implica também uma (re)elaboração deste, Charlot (2000: 53) afirma que esse sistema de sentido “se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado”. Isso significa adentrar um território já habitado por vários outros, o que vale dizer, apreender essa parte do mundo humano que se coloca disponível a nós de forma mediada.

Quando dirigimos o olhar para o processo de ensino/aprendizagem a partir da perspectiva aqui esboçada, precisamos levar em consideração o fato de que não acessamos diretamente os nossos “objetos” de aprendizagem, mas entramos em interação com eles de forma mediada, pela atmosfera social de discursos que os envolvem (Bakhtin: 2002). Nessa atmosfera social localizam-se apreciações, orientações, entonações e destaques, que configuram os processos intersubjetivos os quais nos possibilitam (ou não) as aprendizagens que realizamos e, assim, nossa progressiva inserção e atuação no mundo.

Se não nascemos professores/as, mas nos tornamos, a compreensão do percurso formativo que nos leva a sê-lo de uma maneira determinada, concreta e real, pode tornar-se mais produtiva quando abrimos espaço para as várias instâncias que dele participaram, buscando também identificar enlances e interconexões, rupturas e continuidades.

A profissão de professor/a num país como o nosso é também um desses fatores que importam vários níveis de estratificação; ela requer um certo “objeto”, já que existe algo para ser ensinado e aprendido, um lócus determinado, onde o acontecimento se realiza e os sujeitos específicos entram em um tipo particular de interação. A docência alimenta-se desse processo histórico e social, mas, por assim dizer, o (re)elabora nas condições em cada contexto específico.

Bakhtin (2000: 378) destaca que, nesse processo de inserção no mundo há uma concepção convergente no que diz respeito à importância do outro na formação da consciência:

“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão

para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.”

Por essa perspectiva, a linguagem assume um papel de destaque no processo formativo, participando ativamente na mediação da interlocução, sempre que define a sua natureza como social e semiótica.

Bakhtin nos aponta para a importância no processo formativo (que ele expressa como formação ideológica do homem) das palavras alheias nos processos de interação. Para esse autor a assimilação das palavras de outrem adquire um sentido mais profundo e mais importante,

“ela [a palavra de outrem] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como *palavra autoritária* e como *palavra interiormente persuasiva*.” (Bakhtin, 2002: 142, grifos do autor)

De acordo com Bakhtin (2002), enquanto a palavra autoritária exige de nós “o reconhecimento”, “permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte”, a palavra persuasiva permite “elaboração” e “enquadramento” bastante flexíveis.

Ao caracterizá-las desse modo, esse autor nos chama a atenção dizendo que ambas participam do processo de formação ideológica. No entanto, ele destaca que a palavra persuasiva é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual, uma vez que ela “no processo de sua assimilação positiva entrelaça-se estreitamente com a “nossa palavra”, desenvolve-se adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, aos novos contextos”.

Bakhtin (2002: 146) afirma ainda: A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados.

No que concerne aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, o estudo da relação com o saber na área de Ciências Naturais pelas professoras do primeiro ano do ensino fundamental realizou-se a partir dos depoimentos orientados e estimulados nos encontros dos pesquisadores com as professoras envolvidas nessa pesquisa.

Num primeiro momento buscamos identificar instituições escolares que haviam implantado o primeiro ano do ensino fundamental no ano de 2007. Como a rede pública de Londrina e região não tinham procedido a implantação, nosso universo ficou restrito à algumas escolas privadas que o haviam implantado. Dentre estas, obtivemos o consentimento de quatro professoras que se dispuseram a compartilhar conosco suas primeiras experiências relativas ao trabalho docente de implantação do 1º ano do ensino fundamental.

As informações fornecidas refletem, por um lado, à confiança que se estabeleceu entre nós, originada em parte pela perspectiva de compreensão do que elas estavam vivenciando, como também pelo compromisso que assumíamos em relação aos procedimentos éticos em pesquisa. Por outro, nossa presença também lhes possibilitava uma certa interlocução, na medida que se tematizavam dilemas e desafios envolvidos com a nova experiência profissional.

Na dinâmica dessas interações, o foco recaiu nas práticas discursivas, sendo estas entendidas como práticas significativas em que são produzidos e reproduzidos os signos e sistemas de signos que marcam o percurso formativo dos indivíduos. Desse modo, buscou-se delinear o modo como as configurações histórico-culturais de que se tem revestido a ação

docente (na qual a relação com o saber na área de Ciências Naturais é parte) foram sendo apreendidas e como se foram significando e singularizando em cada uma, na concretude e materialidade de sua história pessoal e nas relações vividas (Fontana, 2006).

Sendo assim, nos depoimentos de cada uma das professoras envolvidas nesta pesquisa ficaram evidenciados não somente os aspectos relativos ao trabalho delas, mas, associado a ele, as condições (sociais) concretas que o orientaram e o demarcaram.

Para tanto, optamos por apresentar os dados de forma a favorecer a compreensão do perfil profissional de cada uma, da formação inicial e continuada, da experiência profissional anterior, das condições concretas de trabalho, das orientações específicas de cada instituição, da prática do ensino em geral e de Ciências em particular, das tensões vivenciadas nesse momento de implantação e das necessidades identificadas com vistas ao aprimoramento do trabalho.

Para nós isso é de extrema relevância, pois, ao delinear o processo de implantação realizado pelas professoras na forma de perfis configuracionais, buscamos construir nosso objeto de investigação de modo a evidenciar o entrelaçamento de diferentes fatores, suas inter-relações, evitando, desse modo, explicações unilaterais nas quais se abordam aspectos separadamente (Lahire, 1997).

Ao buscar evitar tais explicações unilaterais, procuramos compreender as enunciações proferidas pelas professoras nas entrevistas como instância de produção de sentidos instaurada, produzida e mediada pela linguagem numa forma especial de interação social: a entrevista. Assim, a análise dos dados obtidos foi também, por assim dizer, a análise da interação verbal instaurada na e pela pesquisa, no interior da qual a dinâmica relacional entre pesquisadores e seus sujeitos falam de diferentes lugares sociais. Tal análise envolveu aspectos da organização do trabalho pedagógico, da prática docente em seus diferentes contextos específicos e de suas condições de produção imediatas e mediadas.

2. O perfil, o contexto e o trabalho realizado pelas professoras

2.1. Professora Aline

A professora Aline encontra-se na faixa etária de 20 a 25 anos, com seis anos de experiência profissional, três como estagiária e três como regente. Ela fez o curso normal superior na mesma instituição em que agora atua e também cursou Administração na Universidade Estadual de Londrina. Informou que sua maior atuação profissional foi na educação infantil (5 anos). Em 2007, ela foi designada para atuar no primeiro ano do ensino fundamental então implantado na escola.

Nessa nova experiência, ela trabalha numa instituição privada de Londrina com uma turma de nove alunos. Informou que em seu trabalho, nesse primeiro ano do ensino fundamental, há uma ênfase explícita no ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto à presença de espaço específico para o ensino de Ciências no currículo a professora informou que existe um trabalho interdisciplinar e que, nesse contexto, a disciplina é ministrada de duas a três vezes na semana. Em outro momento, entretanto, a professora não demonstrou a mesma convicção, afirmando que somente em alguns conteúdos consegue estabelecer relações entre as disciplinas: “Eu uso a Ciências para ajudar na alfabetização”.

No que se refere ao material didático utilizado, a professora Aline informou: “Na verdade não tem material específico para o primeiro ano, então eu uso material didático, aqueles que têm experiências, infantil mesmo, de história que eu procuro inserir no ensino de Ciências”. Como exemplo a professora relatou:

“Eu trabalhei com elas, foi sobre a importância do ar. Então eu trouxe uma história da turma da Mônica, pra trabalhar com elas, que ele tinha construído um avião de papel e ele queria saber por que o avião voava. Eu li a história junto com elas, construíram um avião, foram lá fora, soltaram o avião, e depois que a gente voltou pra sala a gente fez uma experiência com um copo e uma bolinha de papel dentro do copo. Elas coloram a bolinha de papel com a fita crepe e aí a dúvida era tem ar dentro do copo ou não tem o ar dentro do copo, aí elas fizeram a experiência, afundaram o copo dentro da água, e perceberam que não molhou a bolinha. Por que não molhou a bolinha? Elas levantaram todas as hipóteses e depois viraram o copo e viram que um monte de bola de ar tinha saído de dentro do copo, aí elas concluíram tinha ar dentro do copo, só que a gente não vê, mas o ar tá presente sempre, essa foi a última que a gente fez.”

Quanto à sua busca por identificar a especificidade do trabalho nesse primeiro ano, a professora afirmou:

“Como elas estão em uma fase de alfabetização, eu falo sempre assim, eu não alfabetizo pra depois ensinar, eu uso a ciências pra ajudar na alfabetização, então, por exemplo, essa experiência, depois a gente fez um registro escrito dela, então a gente fez um texto coletivo depois elas copiarão, então é esse tipo de trabalho, sempre é a prática. Depois elas vão escrever, sempre tem uma atividade de escrita, um desenho, uma observação.”

Com relação à biblioteca, a professora comentou “no geral há o destaque da grande presença do livro didático”. Sendo assim ela considera que, nesse espaço, os livros servem de apoio aos professores, mas especificamente para o primeiro ano ainda não existem materiais. Nesse contexto, a professora relatou que elabora sua própria apostila, mas que é baseada nos livros didáticos que pesquisa.

Quanto ao conhecimento e contribuição dos documentos: Projeto Político Pedagógico, PCN-Ciências (Brasil, 1997), e Diretrizes Curriculares para o ensino de Ciências (Paraná, 2000), a professora Fernanda nos informou que o PPP de sua escola indica o “método” com o qual se deve trabalhar, “a questão da prática, da interdisciplinaridade, dos passeios que a gente faz, descreve mais ou menos o nosso trabalho diário”. Com relação ao PCN e às Diretrizes, embora ela tenha afirmado que os conhece, ela recorre a um outro: o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998), “porque a faixa etária deles está mais para o RCN”. E lembrou também que no RCN, a disciplina ciências se encontra numa abordagem do tópico Natureza e Sociedade, “que envolve Ciências, História e Geografia”.

Com relação às orientações específicas para o ensino de ciências, nesse primeiro ano, a professora nos informou que elas não existiram, que se deram no campo geral do trabalho e que quando necessita de alguma orientação procura a orientadora e/ou colegas professoras. E que não houve a oferta de cursos e/ou palestras para o ensino de Ciências.

Nesse contexto, a professora considerou ainda que retoma conhecimentos e orientações que obteve em outros espaços, como, por exemplo: “a questão de trabalhar a prática, da experiência, do levantamento de hipóteses, isso tudo eu aprendi na formação (inicial)”.

Entre as necessidades apontadas, a professora identificou: materiais para realizar experiências, materiais mais adequados à faixa etária das crianças de seis anos e de orientações e cursos mais específicos voltados para o ensino no 1º ano do ensino fundamental.

Afirmou ainda:

“Eu queria ter mais material de experiência mesmo pra fazer com elas, eu sempre to buscando, mas às vezes eu não encontro, mesmo porque o primeiro ano é aquela coisa de transição. Então eu busco ou no último nível da educação infantil ou na primeira série, mas às vezes as atividades da primeira série são muito além pra elas, então fica complicado.”

Nota-se também que a professora aproveita as oportunidades que aparecem e também se envolve com os projetos que a escola propõe:

“O ano passado eu fiz. É, sempre que surge algum curso eu estou fazendo. O último curso que eu fiz foi o de brinquedista, pela UNOPAR (Universidade Norte do Paraná), que foi um curso de um ano inteiro. Foi bem legal, eles abordaram várias partes da importância do brincar, porque brincar, formação da brinquedoteca. Tanto que a brinquedoteca que a gente tem aqui na escola foi um projeto que eu ajudei a desenvolver.”

A partir do quadro apresentado, verificamos que a professora Aline, uma vez lançada num contexto em que não tinha experiência anterior, buscou lidar com a nova situação procurando desenvolver sua prática para melhor atender seus alunos a partir do que acreditava ser o correto. Isso revela que a professora, para cumprir seus deveres diários, procurava alternativas práticas baseando-se nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e/ou continuada, apoiando-se também em hipóteses pessoais e na sua experiência. Sua preocupação principal, nesse momento, foi buscar o que desenvolver com os seus alunos.

As possibilidades e escolhas surgem a partir de pesquisas que a professora realiza nos livros didáticos, pelo fato da escola não ter adotado nenhum material. Entretanto, vale a pena destacar que, segundo a professora, os livros didáticos voltados para o 1º ano do ensino fundamental são escassos, tendo ela de recorrer a livros da 1ª série ou até mesmo a materiais do pré III. Esse fato mostra que as atividades selecionadas estão de acordo com a dinâmica dos acontecimentos levando em consideração a característica do grupo de crianças que compunham a sua sala de aula.

Apesar dos desafios e obstáculos, a professora demonstrou ser uma profissional comprometida, já que procurava da melhor maneira desenvolver seus planejamentos e articular suas aprendizagens com projetos que a escola se propunha a realizar, como, por exemplo, auxiliar na elaboração da brinquedoteca.

2.2. Professora Beatriz

A professora Beatriz também se encontra na faixa etária de 20 a 25 anos. Tem dois anos de experiência profissional, um na educação infantil e outro no 1º ano do ensino fundamental. Em 2007, ela estava cursando Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina.

Nessa nova experiência profissional, a professora trabalhava com uma turma de apenas seis crianças, duas das quais têm necessidades especiais distintas.

No seu trabalho se dava uma ênfase ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e que, ao buscar desenvolver um trabalho interdisciplinar, a disciplina Ciências acabava sendo ministrada de duas a três vezes na semana. Ressaltou ainda que História e Geografia continuavam sendo disciplinas secundárias na realização do trabalho em sala de aula.

A escola em que atuava utilizava material didático do “Positivo⁵”, voltado especificamente para o primeiro ano do ensino fundamental. Essa “apostila adotada pela instituição”, que era a base do trabalho pedagógico, foi escolhida pela orientadora e pela supervisora da escola. Segundo a professora, o próprio material utilizado aponta para dá ênfase ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, também foi afirmado que existia cobrança dos pais, para que esse material fosse utilizado, já que eles o compraram na própria escola.

Não existia o espaço do laboratório de Ciências na escola onde ela atuava, o que, segundo ela, prejudicava bastante, pois: “Não tem um espaço legal pra isso, eu acho que falta um espaço especializado, que tenha materiais que a gente possa mostrar”.

Na biblioteca existente o destaque recaía na grande presença do livro didático e a professora informou que os livros acabavam servindo de apoio aos professores e que, especificamente para o primeiro ano ainda não existiam materiais.

A professora afirmou que buscava desenvolver aulas práticas para ensinar Ciências, e exemplificou comentando sobre a experiência do feijão e a respeito do passeio que realizariam em um sítio:

“O mais simples que a gente tem, mas que na fase deles é interessante, a do feijãozinho, a importância da água pro nosso organismo e pra plantas. [...] A gente fez, trouxe o material que a gente ia usar (algodão), aí a gente montou [...] fez análise por dia, o que aconteceu. Eles viam, observavam e falavam e eu registrava porque eles ainda não sabem escrever e registrava com eles. Ficaram empolgados se o feijão nasceu se num nasceu. [...] Então, esse bimestre a gente já tá com um projeto pra fazer city tour; vai passear assim pela cidade no museu, no planetário, aqui dentro da Universidade, em vários pontos da cidade [...] vai ao sítio rural [...] Lá a gente vai fazer acampamento, culinária, é mais voltado pro lazer. Mas a gente pode fazer um projeto pra tentar explicar lá, mas como vai estar a outra turma junto, vai ficar todo mundo junto então [...] É um dia diferente, mais lazer, questão de observação, pra sair de dentro ali da rotina da escola.”

Informou, que para a realização de pesquisas, apóia-se na sala de informática da escola e que contava com a ajuda da professora de Informática na busca de imagens e de outros materiais que poderiam ser mostrados para as crianças.

Com relação ao conhecimento e contribuição dos documentos: Projeto Político Pedagógico, PCN-Ciências (Brasil, 1997), e Diretrizes Curriculares para o ensino de Ciências (Paraná, 2000), a professora informou que até o momento da realização da entrevista não tinha tido acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. Quanto aos demais, afirmou ter tido conhecimento através de “aulas expositivas”, mas que eles não estavam contribuindo para o trabalho no primeiro ano.

Sobre as necessidades formativas já identificadas a professora disse que gostaria de contar com materiais mais adequados à faixa etária das crianças de seis anos e também que havia falta de orientações e cursos mais específicos voltados para o 1º ano do ensino fundamental.

Diante do momento quase experimental da implantação do primeiro ano, a professora Beatriz apontou a necessidade de uma formação continuada na própria escola “com todos os professores” porque “a gente não tem formação nem informação”. De acordo com ela, “a nossa formação não dá conta, a gente sempre tem que estar indo em busca, conversar com gente que tem mais experiência, tirar nossas dúvidas”.

Estando em seu primeiro ano de trabalho a professora observou:

“O que eles colocaram no currículo do primeiro ano talvez não esteja adequado, eu vejo assim que está muito avançado para as crianças. Então a gente tem que adaptar tudo que tem no livro, a gente tem que adaptar está muito adiantado eles querem alfabetizar a criança já e não é a intenção, porque na verdade eles estão num pré III.”

Conquanto diga que o material é voltado para o primeiro ano, a professora apontou a necessidade de fazer constantes adaptações, notadamente em atenção às crianças com necessidades especiais:

“Eu tento adequar a realidade deles, o que eles dão conta, a atividade do jeito que eles vão conseguir fazer, você tem que trabalhar o livro todo, tem que dar conta, e tem dois alunos dois são inclusão então, um tem endocefalia o outro tem paralisia, o da paralisia teve que fazer cirurgia e ele perdeu muita aula ano passado então esse ano ele está. Eu e os seis, então é complicado dar conta do material didático, porque eu não posso correr por causa dos dois, mas também não posso ir tão devagar por causa dos outros que já são bem adiantados. Então eu arrumo uma forma assim no intervalo que eu consiga sentar sozinha com eles, eu procuro sentar bastante, eu e as crianças, e perguntar o que ele tem dúvida. Lógico que eles não falam, mas conversando de um jeito bem lúdico assim eles, a gente vai percebendo os pontos que eles têm dificuldades.”

Diante do contexto apresentado observamos que a professora Beatriz esforçava-se para desenvolver o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental, procurando realizar uma boa prática pedagógica com seus alunos. Pelo fato de ser sua primeira experiência no primeiro ano e tendo em sua sala dois alunos com necessidades especiais, o planejamento ficava ainda mais trabalhoso, pois precisava adaptar todas as propostas para esses dois alunos e, ao mesmo tempo, precisava caminhar com os demais alunos, já que tanto a escola quanto a família cobravam o uso completo da apostila.

Somava-se ainda a falta de materiais específicos para o 1º ano, o que, de acordo com a professora, dificultava a elaboração do planejamento. O que transpareceu é que a professora não tinha muita clareza de quais conteúdos deviam ser abordados nessa série, apesar de ter como material de apoio uma apostila voltada para o 1º ano.

Outro fato é que a professora não contava com a ajuda constante da coordenação, devendo, portanto, desenvolver o trabalho quase que de modo isolado, pois não tinha com quem compartilhar as dúvidas, as decisões, as ansiedades, etc. Todos esses fatores mostraram que a professora enfrentava constantemente dificuldades para atuar no 1º ano e que a saída sempre era criar estratégias para os problemas mais imediatos, do modo que ela pensava ser mais conveniente.

No que tange especificamente ao ensino de Ciências, a solução encontrada pela professora foi o uso de aulas práticas, como um modo de oportunizar uma aprendizagem significativa.

Por fim, o fato da professora não ter tido, ainda, acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola denota que esse documento cumpria mais uma função burocrática do que colaborativa para os ideais defendidos pela instituição.

2.3. Professora Ivone

A escola em que a professora Ivone trabalhava é uma instituição tradicional da cidade de Maringá que, na época, contava com mais ou menos mil e quinhentos alunos divididos entre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Trata-se uma instituição

católica e, no ano passado (2006), completou cinquenta anos. Atendia alunos de boa condição econômica tanto no período matutino quanto no vespertino. O colégio apresentava uma boa estrutura física que supria as necessidades dos níveis educacionais atendidos, porquanto passou por reformas para implantar, em 2007, o 1º ano do ensino fundamental.

É nesse contexto que a professora Ivone realizou seu trabalho com uma turma composta por dezoito alunos. A professora encontra-se na faixa etária de 26 a 30 anos, e contava com nove anos de experiência, oito na educação infantil e um no 1º ano do ensino fundamental. Possuía formação na Modalidade Normal, antigo Magistério, pelo Instituto Estadual de Educação de Maringá e em Pedagogia no CESUMAR.

Segundo ela, no 1º ano do ensino fundamental dava-se ênfase ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, apesar de apontar que o trabalho ocorria de modo interdisciplinar por entender-se possível estabelecer esta relação. Mesmo assim, disse que havia previsão de apenas uma aula por semana para a disciplina de Ciências.

O material didático utilizado era o do “Positivo”, voltado especificamente para o 1º ano do ensino fundamental. Como a professora era recém contratada não sabia explicar como ocorreu o processo de escolha desse material; afirmou que ele servia como base para o trabalho pedagógico e trazia como suporte um encaminhamento metodológico que explicitava como o professor pode dinamizar as propostas sugeridas. Vale ressaltar que os professores que utilizavam esse material tinham acesso ao *site* da empresa (Positivo), no qual constavam várias atividades diferenciadas, entretanto, nem todos usavam esse recurso extra.

Quanto ao uso do laboratório, da biblioteca e de espaços diferenciados, como planetários, fazendinhas, sítios e o espaço ao redor da escola, a professora justificou que, por estar na escola há menos de dois meses, não teve tempo hábil para programar a ida a algum desses lugares. Por esse mesmo motivo disse não ter tido, ainda, contato com o Projeto Político Pedagógico da instituição. Contudo, fez questão de afirmar que incentivava a prática da pesquisa, relatando:

“Eu achei engraçado que hoje nós preparamos uma tarefa e na tarefa tem o título ‘Pesquisa’. Daí eles: professora, mas o que é pesquisa? Então assim eu achei interessante a curiosidade deles sobre a palavra porque eles buscam isso em outras palavras também que eles não conhecem né. Eu disse: pesquisar vocês vão buscar informações sobre determinado tema, por exemplo, o tema hoje seria o nome deles. Então eles iriam fazer uma pesquisa sobre a história de vida né. Então eles vão perguntar pro pai quem escolheu o nome, porque escolheu esse nome, o significado do nome. Então assim, eu percebo que quando eu falei sobre a pesquisa eles acharam interessante a atividade de buscar informações em outros lugares.”

Ao questionarmos sobre o emprego de aulas práticas para ensinar Ciências, a professora exemplificou comentando:

“Nós estamos passando por um probleminha na escola em relação às abelhas. Então as minhas crianças acabam despertando a curiosidade do que as abelhas gostam de comer. [...] professora, hoje eu trouxe biscoito tal, esse biscoito aqui a abelha vai querer comer? Porque as crianças acabam tendo um pouco de medo! Porque algumas crianças já foram picadas. Então eles se preocupam em casa com o lanche que vão trazer pra escola com medo da abelha gostar e acabar querendo comer o lanche deles.”

De acordo com a professora, as dificuldades que encontrava para ensinar Ciências eram: falta de materiais para realizar experiências, falta de materiais mais adequados à faixa

etária das crianças de seis anos e falta de orientações e cursos mais específicos voltados para o 1º ano do ensino fundamental. Nas suas próprias palavras:

“No caso assim essa questão de orientação específica. Eu acho que faz falta. Teria um suporte. Nós teríamos um suporte maior se de repente tivesse uma pessoa que pudesse nos dar uma certa orientação.”

Segundo a professora, quando necessitava de uma orientação específica para o desenvolvimento do trabalho com Ciências procurava a orientadora ou recorria ao material didático adotado, reforçando em sua fala a necessidade de cursos com professores da área de Ciências.

Após indagarmos sobre o conhecimento dos documentos específicos que norteiam/orientam propostas para o ensino de Ciências e suas efetivas contribuições ao trabalho que desenvolvia a professora Ivone disse ter entrado em contato com esses materiais na graduação, mas de modo muito breve.

Ao perguntarmos sobre a formação que teve na graduação relacionada à Didática de Ciências lembrou que teve uma disciplina específica:

“Nós trabalhamos textos paradidáticos, no caso que são temas que estão em livros literários que trabalham conteúdos. Eu achei muito importante, foi rico e eu acho que se a gente trazer o paradidático para dentro de sala de aula também dá certo porque as crianças gostam muito de histórias. Tanto é que a minha turma de um mês e dez dias que eu estou aqui, eu já devo ter lido de 5 a dez livros para eles. É importante porque ali contém conteúdos específicos da área de Ciências.”

Apesar de ter nove anos de experiência na educação infantil em outras instituições ela sentia a necessidade de se adaptar no modo de organização da nova escola, que possuía ritmos, práticas e entendimentos diferenciados. Esse fato, por si só, era um complicador que influenciava diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica.

Não obstante estar, há dois meses, vivendo essa situação, a professora demonstrou uma alegria enorme por estar naquele espaço de trabalho e dizia buscar orientação constantemente para superar o período inicial de adaptação, recorrendo ora ao material usado pela escola, ora à orientadora e às colegas da mesma série. Portanto, o trabalho podia ser discutido com outros pares, o que era um fato muito positivo.

Percebeu-se então que o desafio de estar num ambiente desconhecido e numa série nunca antes trabalhada exigia da professora esforços extras para outras dificuldades além das já existentes no ambiente escolar.

2.4. Professora Maria

O contexto e o local de trabalho da professora Maria é o mesmo da professora acima referida; contudo, pelo fato de estar trabalhando nessa mesma instituição há 22 anos, sendo vinte na educação infantil e dois no 1º ano do ensino fundamental, ela possuía uma prática pedagógica mais adaptada a esse contexto. A faixa etária dessa professora estava entre 41 e 50 anos; possuía formação na Modalidade Normal, antigo Magistério, na mesma instituição em que atuava e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.

Sua turma era composta por vinte e um alunos e, de acordo com sua percepção, era um grupo homogêneo que possuía um bom nível de aprendizagem.

A professora Maria afirmou ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico e disse que realizava um trabalho interdisciplinar, já que a apostila utilizada trabalha com temas que

abrangiam várias disciplinas, sem priorizar qualquer área do conhecimento, de modo que a disciplina de Ciências era trabalhada umas duas ou três vezes na semana.

A professora fazia uso do laboratório e sempre que encaminhava sua turma até lá agendava previamente e entrava em contato com uma pessoa específica que ajudava na realização das experiências:

“Nós vamos lá, marcamos um horário, mostramos o nosso planejamento para ela falando qual é a experiência que nós gostaríamos de desenvolver com as crianças e ela desenvolve. Nós acompanhamos e fazemos a conclusão na sala de aula, através de um registro na forma de texto, de uma forma coletiva, com desenho, livreto.”

Em relação à biblioteca, a professora apontou a grande presença de livros didáticos e informou que utilizava muito tal espaço, contando com a ajuda de uma funcionária formada em Biblioteconomia. Para exemplificar relatou:

“Quando nós trabalhamos com animais ela forneceu várias fotos de animais do livro. Fui com eles no laboratório de informática e daí nós fomos também à biblioteca. Então pude mostrar diferentes recursos e também o livro. Eles amaram porque eram fotos mais antigas e não só recentes. Nós trabalhamos com animais mais antigos (dinossauros, que eles amaram) e agora estamos trabalhando animais domésticos.”

Durante nossa entrevista, afirmou usar aulas práticas para ensinar Ciências, citando exemplos utilizados no cotidiano da sala de aula:

“Tem que ser porque a Ciência é essencial na prática. O ano passado nós trabalhamos um pouco só com experiência. A densidade da água. Nossa, foi muito legal! Eles trouxeram vários objetos, vários objetos e nós fizemos um círculo, colocamos na água, eles foram colocando na água. “Nossa, isso afunda, isso não afunda! Por que professora?” Foi muito legal! O ovo de codorna no sal ele sobe, na água sem sal ele desce, mais denso menos denso.”

Além dessas aulas práticas em sala de aula, outros espaços também eram usados:

“Nós trabalhamos a reciclagem do lixo no ano passado. Então eu levei eles pra fora da escola para verem quantos lixos são jogados na rua. Até a questão da dengue, estava aquela febre de dengue. Então eu falei para eles: olha, esta tampinha é o suficiente pra ter um ovinho que transmite a dengue e chover! Então nós fomos fora da escola, nós andamos pela praça, andamos por volta da nossa escola, vimos onde poderia ter foco.”

Outro aspecto apontado em nossa conversa dizia respeito ao uso de recursos como o filme para ensinar Ciências:

“Nós passamos um filme sobre o lixo que é de um personagem do Maurício de Souza que ele jogava o lixo e passava destruindo a cidade. Nossa! Eles falavam: nossa senhora professora, olha como que ele joga o lixo professora! Depois passa né ele pegando o lixo, jogando o lixo. Então, chegou em casa, o sucesso foi o filme! E a mãe falou assim: eu tive que sentar e ficar ouvindo o filme que você passou! Eu falei: claro que sim! Muito importante! Agora ninguém lá em casa pode jogar mais nada fora da lixeira! Eu falei: claro que sim! Então, quer dizer, eles levam muito a sério o que você fala. Levam a sério mesmo.”

É importante ressaltar que a prática pedagógica da professora também priorizava a pesquisa. Afirma ela:

“Sempre que eu dou tarefa pra eles relacionada a Ciências eu falo: olha, se tiver disponibilidade procure procurar na internet, se a mamãe puder procurar vocês vão ver lá que tem muitas mais, muito mais conteúdo do que a professora deu e às vezes eles olham e trazem imprimido para eu ler no outro dia. É, várias folhas. Olha professora, o que minha mãe fez! Geralmente as pesquisas que nós mandamos são dirigidas né, com perguntas.”

Ao questionarmos sobre como foi a escolha do livro didático, a professora disse que foi um processo democrático e que todos entendem que a apostila adotada pela instituição era a base do trabalho pedagógico, visto que a utilizavam como material de apoio, mas recorriam a outras atividades que não eram contempladas no material.

Quanto à formação continuada, a professora Maria comentou que a escola oferecia cursos gerais durante a semana pedagógica e, em relação à especificidade do ensino de Ciências, a escola tomava como referência os eventos que a editora do material didático organizava uma ou duas vezes ao ano. Cabe ressaltar, entretanto, que nesses eventos os professores se dividiam entre as diferentes áreas de conhecimento e, sendo assim, eles não tinham acesso direto a todas elas.

No que diz respeito à formação inicial, a professora Maria lembrou de uma disciplina específica que teve na graduação chamada Metodologia do Ensino de Ciências, mas não soube especificar o tipo de contribuição que ela pode dar.

Com relação ao conhecimento dos documentos específicos que nortearam ou orientaram propostas para o ensino de Ciências e suas efetivas contribuições ao trabalho que desenvolvia, a professora manifestou ter conhecimento, declarando que esses documentos acabavam complementando o planejamento sem explicitar, contudo, de que forma isso se dava.

Embora a professora tenha afirmado que não encontrava grandes dificuldades para ensinar Ciências, quando possuía dúvidas em relação ao conteúdo de Ciências, solicitava ajuda aos professores de Ciências da própria escola ou à pessoa responsável pelo laboratório.

Quanto aos aspectos que dificultam a ação no 1º ano do ensino fundamental, a professora identificou: a falta de materiais específicos de Ciências para esta série, assim como também para as outras disciplinas, pelo fato de que ainda era incipiente a implantação dessa série aqui no Estado do Paraná e a ausência de cursos específicos para o primeiro ano, pois era uma faixa etária intermediária: “não é educação infantil e não é ensino fundamental”.

Baseando-nos nos comentários realizados pela professora Maria percebemos que o fato dela estar, há muito tempo, na mesma instituição permitia-lhe que utilizasse todos os recursos disponíveis, como o laboratório de informática, o laboratório de Ciências, a biblioteca e outros espaços, pois conhecia muito bem o funcionamento deles e a maneira como proceder para tê-los como aliados de sua prática pedagógica. Ela lembrou que a grande experiência profissional no âmbito da Educação Infantil também a auxiliava nesse processo.

Por ser seu segundo ano de atuação no 1º ano parecia estar mais adaptada, até porque continuou trabalhando com a mesma faixa etária com a qual já vinha lidando há vinte anos na educação infantil. Era uma professora segura, que procurava desenvolver sua prática da melhor maneira possível, sempre recorrendo a vários recursos que, segundo ela, enriqueciam o trabalho.

Cabe destacar que a professora, em razão da implantação do 1º ano na escola, ou passaria a fazer parte do grupo do ensino fundamental ou seria dispensada, uma vez que não haveria mais pré III na educação infantil, ou seja, a solução foi acolher a decisão da direção da escola. Essa nova situação gerou a necessidade de enfrentamento de um duplo desafio: em relação à inserção no novo grupo de profissionais, o dos anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo que se iniciava um novo campo de atuação profissional com a inserção num processo ainda desconhecido: o 1º ano.

3. Considerações finais: a concretização da política

A implantação do 1º ano no ensino fundamental implicou, para as escolas, modificações de várias ordens. No caso específico das escolas a que pertenciam as professoras pesquisadas, percebemos a necessidade de reorganização dos espaços e da rotina escolar: alteração do horário de recreio, de modo a garantir um momento específico para a aquisição do lanche, adequação do mobiliário, redistribuição das salas de aula, atendimento das necessidades específicas voltadas para a prática da Educação Física como a troca e a guarda de roupas.

A contratação e/ou a realocação das professoras já pertencentes ao quadro funcional também se revelou como uma necessidade para as escolas. No nosso caso, uma das professoras foi contratada para atuar no 1º ano enquanto as demais foram realocadas compulsoriamente e a justificativa para esse procedimento foi o fato delas atuarem no pré III que, com a implantação, ficaria extinto a partir de então.

Uma outra particularidade do contexto diz respeito ao movimento do mercado educacional privado no que se refere tanto às empresas de produção de material didático quanto às escolas particulares. Em relação às primeiras, observamos que, diante da proposta de reformulação, elas se agilizaram no oferecimento de material didático para esse novo trabalho pedagógico escolar, ainda que num primeiro momento o material ofertado se tenha mantido inalterado no seu conteúdo em relação ao antigo pré III. Quanto às escolas, o movimento em relação à alteração proposta foi entendido como uma possibilidade de oferta de um novo “produto” na disputa pelo mercado educacional.

Esse movimento do mercado educacional privado se realizava na ausência de outras orientações mais específicas para a implantação da alteração proposta pelos seus formuladores e é nesse contexto que as escolas buscaram formas de garantir o “pioneirismo” da implantação, se bem que, por vezes, na prática isso significasse apenas uma “mudança de placa”.

É nesse contexto que as professoras buscaram concretizar, no dia-a-dia da sala de aula, as mudanças previstas nos seus diferentes contextos de atuação.

Na ausência de diretrizes, orientações e eventos por parte de órgãos educacionais públicos as empresas que atuam no mercado educacional “ocuparam” o novo espaço oferecendo materiais didáticos e/ou cursos que pretendiam colaborar para o direcionamento das ações pedagógicas.

As professoras demonstraram estar bastante incertas quanto à especificidade do currículo, em geral, e quanto ao de Ciências, em particular, aos seus procedimentos de ensino e, também, à avaliação. Sendo essa implantação recente e o 1º ano um momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, a prática pedagógica acabou se configurando como um movimento pendular entre os dois pólos: o antigo pré III e a 1ª série do ensino fundamental.

Os documentos oficiais Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares para o Ensino de

Ciências do Estado do Paraná (DC), parecem estar longe de representar uma contribuição para o pretendido direcionamento da prática docente, apesar de serem uma tentativa formal e um direcionamento governamental. As professoras sabiam da sua existência; entretanto, durante os relatos, percebemos que, ao realizarem e efetivarem o planejamento, demonstraram não se respaldarem nesses documentos.

Entendemos que as professoras, para desenvolverem suas atividades profissionais em sala de aula, estavam, o tempo todo, buscando subsídios que lhes permitissem o aprimoramento de suas práticas. Para tanto, as professoras buscavam, nesses documentos efetivas contribuições e/ou sugestões de modos de ação para suas respectivas atuações, ainda que considerassem importante a discussão no âmbito teórico.

Não é por outra razão que todas as professoras apontaram a necessidade de cursos específicos para o 1º ano que contemplassem atividades de ordem prática para a sala de aula.

Ficou ressaltado também que a experiência profissional acabava por fornecer importante suporte para as tentativas de superação dos desafios que se iam apresentando, uma vez que, em última instância, a implantação das políticas públicas tornara-se mais um desafio para o professor devido à ausência de condições mais favoráveis.

A experiência anterior aliada ao tempo de atuação na instituição escolar também influenciou no direcionamento do olhar e das possibilidades de ação das professoras em seus respectivos contextos. Os recursos materiais e humanos existentes são mais bem utilizados quando o tempo de docência era maior na instituição, assim como maiores eram as possibilidades de interlocução com os demais profissionais.

No contexto em que atuavam, as professoras demonstravam bastante preocupação em atender às especificidades das crianças que estavam sob a responsabilidade de cada uma delas. Suas atuações indicaram claramente as suas tentativas, a partir daquilo a que tinham acesso e consideravam pertinente.

Elas se apoiavam na experiência anterior (quando existente), nos materiais específicos que tinham à disposição e/ou naqueles que, na percepção de cada uma, podiam ser parcialmente utilizados. Os apoios visualizados, seja em colegas de profissão, seja em colegas que ofereciam suporte técnico, além dos recursos físicos presentes na escola e que se lhes apresentavam como viáveis, acabaram por enriquecer o trabalho pedagógico em cada um dos respectivos contextos.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por elas somente se tornou compreensível porque nos ativemos ao entrelaçamento dos diversos aspectos postos em jogo no momento de atuação de cada uma das professoras. Foi na sua inter-relação que se tornou visível a nós como as professoras buscaram corresponder às expectativas das respectivas instituições escolares, que tentavam oferecer ao seu público um novo “produto”, e também dos pais de seus alunos, que não só tinham expectativas, mas também faziam pressão pela alfabetização de seus filhos.

A partir dos dados obtidos com esse pequeno universo de investigação pudemos depreender que a implantação do 1º ano se apresentou, nestas situações, como bastante incipiente, ainda que se buscava-se oferecer um novo produto para os consumidores desse mercado educacional.

A compreensão dos diferentes modos como se deu essa implantação precisou levar em conta o reflexo na sala de aula dos aspectos acima apontados, assim como a configuração dos diversos fatores que se influenciaram mutuamente em cada uma das situações. Nesse sentido, ficou destacado que uma alteração, não obstante pequena, em um desses fatores, acabava reconfigurando o modo como se realizava a implantação, produzindo nuances importantes na forma como se delineou a prática docente de cada profissional.

4. Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. (Pereira, M.E.G., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. (Bernardini, A.F.; Pereira Jr, J.P.; Góes Jr, A.; Nasário, H.S. e Andrade, H.F., Trad.). São Paulo: Annablume.
- Bakhtin, M. e Voloshinov, V.N (2001). *O Freudismo: Um Esboço Crítico*. (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (1997). Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998). Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 3V.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com O Saber: Elementos para uma teoria*. (Magne, B., Trad.). Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- Delizoicov, D. e Angotti, J.A. (1990). *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, M. (2001). A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: Um salto para o Futuro ou para o Passado? Em: Veiga, I.P.A. e Fonseca, M. (orgs). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. (pp. 13-44). Campinas, SP: Papirus.
- Fontana, R.A.C. (2006). “Contar a vida”: possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para os estudos dos processos de formação de professores. Em: Souza, E.C. (org). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EdiPucRS.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. (Vasques, R. A. e Goldfeder, S., Trad.). São Paulo: Ática.
- Paraná. (2000). Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências*. Curitiba: SE/EF.
- Vigotski, L. (2000). O Manuscrito de 1929. *Revista Educação e Sociedade: Cedes*, 71, 23-44.

Notas

- (1) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- (2) Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- (3) BIRD (1980: 37) *apud* Fonseca (2001: 33).
- (4) Os nomes das professoras são fictícios e os das instituições foram omitidos por solicitação das mesmas.
- (5) A professora se refere à apostila denominada: "Hoje é dia de Natureza e Sociedade", dirigida ao primeiro ano do ensino fundamental, editada pelo Editora Positivo, pertencente ao Grupo Positivo.

 **C. Toscano** é Doutor em Educação, na área Formação de Professores (Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP). Atua como Docente no Departamento de Educação e como Pesquisador do Grupo AULA (UEL). É líder do Grupo de Pesquisa Escola e Formação (UEL). Endereço para correspondência: Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Campus Universitário, Londrina, 86055-900 PR. *E-mail* para correspondência: ctoscano@uel.br.

H.T.I. Saito é Doutoranda em Educação (Universidade de São Paulo, USP). Atua como Docente do Departamento de Educação e como Pesquisadora do Grupo Escola e Formação

(UEL). Endereço para correspondência: Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Campus
Universitário, Londrina, 86055-900 PR. *E-mail* para correspondência: heloisatis@uel.br.