

leiro, até o momento da criação dos Colégios de Aplicação, por iniciativa do MEC, medida esta coerente com a concepção pragmática de Faculdade de Filosofia assumida pelo Governo Federal e oficializada desde 1939. Em seguida, mereceu destaque o projeto de Faculdade de Filosofia implantado em Minas Gerais, privilegiando objetivos de alta cultura e investigação científica, e o exame da consonância desse projeto com a proposta da Faculdade de Filosofia do MEC. Finalmente, foi objeto de análise a natureza da relação do Colégio de Aplicação com a Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, desde a implantação do Colégio, em 1954 - acompanhando-se os objetivos que este foi assumindo nos diversos momentos de sua trajetória histórica - até a sua transformação em Centro Pedagógico da UFMG, em 1968, com a Reforma Universitária.

O estudo incluiu ainda uma visão geral da história de outras unidades de ensino de 2º Grau implantadas na UFMG, como o Colégio Universitário, o Colégio Técnico, o Colégio Agrícola, que vieram compor o Centro Pedagógico, a partir de 1968.

Não se teve a intenção de trazer respostas às questões suscitadas pelo ensino de 1º e 2º Graus no nosso contexto universitário hoje; buscou-se tão somente enriquecer a discussão presente com as contribuições de experiência já vivida.

• CEBs - A CORAGEM DE SONHAR

Alguns aspectos da prática cotidiana Comunidades Eclesiais de Base

WANDA LÚCIA GOMES

Orientador:

Oder José dos Santos

Data da defesa:

25/09/89

Instituição:

FAE/UFMG

Este estudo constitui a retomada e análise da experiência vivenciada pelas Comunidades Eclesiais de

Base (CEBs) da Região Industrial de Belo Horizonte/Contagem, tendo como referência básica a sua prática no cotidiano.

As análises desenvolvidas no decorrer deste trabalho demonstram que as CEBs recriam no seu dia-a-dia, a partir do espaço da Comunidade, novas formas de relação, que se contrapõem às relações capitalistas vigentes. Mostram o processo vivenciado pelas CEBs nesses últimos anos; os mecanismos utilizados pelas instituições, em especial pela Igreja, no sentido de tentar deter a expansão dessas novas relações; e ainda os recursos dos quais as CEBs

**APESAR DE TUDO, BEM SU-
CEDIDAS...** - Um estudo sobre al-
fabetizadoras de escolas públicas de
periferia

*ZENAIDE FERREIRA
FERNANDES*

Orientadora:

Léa Pinheiro Paixão

Data da defesa:

02/10/89

Instituição:

FAE/UFMG

O estudo foi resultado do desejo de conhecer práticas bem sucedidas na alfabetização das crianças pobres das escolas públicas de periferia urbana.

Essas práticas, desenvolvidas a despeito de dificuldades e limitações, conferiam uma melhor qualidade à escola degradada, e esta atividade exercia sobre nós um grande fascínio.

Ora, a prática não tem sentido se desvinculada dos sujeitos que a engendram, e sendo assim, era necessário acreditar que a ação das pessoas tem um sentido e que alfabetizadoras "bem sucedidas" nessas escolas transformariam, de alguma forma, o pré-estabelecido. Mas, era preciso atentar para que a direção do trabalho não se reduzisse a uma

lançam mão para a concretização de sua proposta de mudança, constituindo-se, em conseqüência, como um espaço educativo para determinados setores das classes populares

A partir da prática pedagógica das CEBs, da vivência concreta de novas relações pelos seus membros e do enfrentamento diário das contradições sociais, formam-se novos sujeitos da transformação social, que entram em cena para apontar perspectivas diferentes das tradicionais, na organização dos trabalhadores em sua luta pela superação do modo de organização capitalista da sociedade.

longa e estéril listagem de traços ou características do bom professor, similar às listagens dos comportamentos de alunos que produzem objetivos desejados, nem tampouco conduzi-lo para uma perspectiva de magistério como arte, nessa visão seletiva que elimina os "não artistas" contribuindo para distanciar mais a função do magistério de uma atividade profissional.

Era preciso ainda tornar clara a escolha das professoras para o estudo. Por que alfabetizadoras?

A prática das professoras "bem sucedidas" em contextos adversos não seria suficiente para nos permitir uma visão mais definida dos princípios que porventura estariam presentes ou seriam significativos nessas práticas?

Uma incursão teórica sobre o assunto foi decisiva. Ao privilegiar as alfabetizadoras "bem sucedidas" optamos por conhecer uma prática amplamente desafiadora: a alfabetização é fenômeno de natureza complexa, é prática social relevante no cotidiano das pessoas numa sociedade letrada, e significativa como tema de estudo, quando vimos persistir durante décadas o elevado índice de evasão e repetência na 1ª série do 1º Grau.

A partir dessas considerações nos interessamos pela figura da "alfabetizadora que acertava", ou da alfabetizadora "bem sucedida".

Conscientes do risco que poderíamos correr, não somente por causa da subjetividade sobre os dados, como também da validade dos critérios usados para julgamento, fomos, ainda assim, pressupondo essa alfabetizadora e estabelecendo algumas apostas. A revisão teórica sobre alfabetização, englobando conceitos e categorias discutidas por educadoras compromissadas com a educação das crianças das camadas populares, deu-nos a medida da amplitude das questões a serem analisadas. Além disso, a alfabetizadora tomada por nós como centro de interesse desse estudo, era "bem sucedida" junto às crianças pobres "fadadas" ao fracasso escolar, assim, era de se supor que a origem social de seus alunos não estava sendo um obstáculo à sua prática pedagógica. Essa alfabetizadora acertava com as crianças desfavorecidas.

Era uma questão pedagógica?

Ideológica?

Ideológica e pedagógica?

A prática no dia-a-dia da escola ia desvelando questões importantes no cotidiano das alfabetizadoras; o que chamamos de manejo de classe, por exemplo, traduzia-se na prática como luta árdua para manter as crianças sentadas, o lápis apontado, o caderno limpo e sem dobras na ponta, não usando o dedo para limpar o nariz, falando um de cada vez, controlando o impulso de lutar com os colegas e agredir verbalmente a todos que os aborrecessem e ainda a vontade contínua de ir ao banheiro, de beber água, fazer ponta no lápis, buscar material emprestado na carteira do outro; são pequenas coisas, mas se todos os quarenta alunos levantam-se à hora que lhes convém, no conjunto da classe, o ambiente fica inadequado para o trabalho. A questão da disciplina, sem caráter antagônico e ambíguo, era vivenciada no interior da escola com muita densidade.

Qual era o significado da disciplina para as alfabetizadoras "bem sucedidas"?

Ainda quando deparávamos com questões aparentemente simples,

como a presença do lúdico como característica muito presente nas experiências bem sucedidas de alfabetização, questionávamos:

São capazes do lúdico porque felizes?

Felizes no trabalho e também na vida pessoal?

Ou tornar lúdica uma prática nada tem a ver com o que chamamos de ser ou estar feliz?

Se "eram" ou "estavam" felizes no trabalho, a escola favorecia tal estado?

Aos poucos, os pontos de apoio e referência: quem faz o trabalho e como o trabalho é executado, foram-se tornando cada vez mais insuficientes para analisar toda a riqueza apontada no cotidiano do trabalho.

Quando "apostávamos" que a escola, como local de trabalho, era um referencial importante na vida das professoras, ou quando verificamos o "mal estar" que essas questões provocavam, não havíamos ainda percebido o essencial: o que chamamos de prática pedagógica é para a professora o diálogo denso e concreto com o cotidiano, é o seu trabalho. Conhecer e analisar alguns aspectos desse trabalho era necessário pois, ao entendê-lo melhor, melhor entenderíamos a prática pedagógica das alfabetizadoras "bem sucedidas".

Assim, tornamo-nos sensíveis para vertentes de análise para as quais não estávamos atentas e vimos que o direcionamento de estudos levou-nos a algumas "pistas" de trabalho, que poderiam ser resumidas como:

- o significado da disciplina e da afetividade;

- relações sociais de trabalho com todo o complexo intrincado de definição e redefinição de categoria de classe, relações de poder;

- a superação do senso comum, as descobertas a respeito da sensibilidade e da visão de mundo das crianças pobres, das camadas populares.

Esses foram alguns dos referenciais possíveis, para explicar porque determinadas práticas se revelam mais eficientes na construção de uma perspectiva de atendimento às crianças pobres.

DO HERÓI ÀS MENTALIDADES: a questão do sujeito histórico para o ensino de História

MARIA INEZ LEMOS SOARES

Orientadora:

Lucília Regina S. Machado

Data da defesa:

20/10/89

Instituição:

FAE/UFMG

Buscou-se, através deste trabalho, estabelecer um diálogo entre as diferentes concepções de sujeito histórico que influenciaram, em maior ou menor grau, o ensino da História, e estreitar a relação: produção do conhecimento histórico e ensino da História. Nesse sentido, exploraram-se ao máximo as diferentes opções epistemológicas capazes de provocar um repensar do real histórico. Percorreram-se as diferentes concepções de sujeito histórico. Foram elas: concepções burguesas (liberalismo, positivismo e idealismo), concepção materialista e dialética, concepção estruturalista e pós-estruturalista e as abordagens da Nova História (Annales e Mentalidades). Insistiu-se na necessidade de abordar, no ensino da História, a possibilidade de novos sujeitos estarem conquistando novos espaços de luta e de participação no processo histórico. É impossível questionar o conhecimento histórico e suas implicações no ensino da História sem questionar os níveis de participação dos diferentes segmentos da sociedade. Democratizar significa ampliar, viabilizando a participação e considerando as diferenciações sociais.