

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 antagonico 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.