

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Maria Regina Bach¹

Marco Antonio Batista Carvalho²

RESUMO

O presente trabalho trata de apresentar a pesquisa que investiga a Metodologia da Problematização como uma possibilidade de ensino cujo foco é a relação problematizadora entre a teoria e a prática na construção dos conhecimentos. Limita-se aos conhecimentos necessários aos alunos dos cursos de Formação de Docentes em nível médio, a fim de incorporá-los às suas práticas docentes junto a Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo correlaciona os fundamentos para uma educação emancipadora enunciada e defendida por Paulo Freire e a Metodologia da Problematização, da qual Neusi Berbel é grande defensora no âmbito do Ensino Superior, buscando encorajar seu uso também na Educação Básica. A pesquisa do tipo exploratória, usou questionários de investigação em campo para situar/diagnosticar os conhecimentos a respeito da Metodologia da Problematização. Como base teórica, a pesquisa do tipo descritivo analítica, buscou os conhecimentos sobre a Metodologia da Problematização através de estudo bibliográfico, baseado em autores da abordagem pedagógica sociocultural, especialmente nos princípios norteadores da educação Freireana como provocadores para se pensar, em termos didático pedagógicos, a utilização da Metodologia da Problematização. Esta investigação resultou no experimento da Metodologia da Problematização como método do trabalho sobre a história do município de Toledo junto aos educandos do quarto ano do Curso Integrado de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Metodologia do Ensino de História, em parceria com a disciplina de Estágio Supervisionado.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Metodologia da Problematização; Paulo Freire.

ABSTRACT

This paper presents a study of the Problematization Methodology as a possibility in teaching with focus on the relationship between the theory and practice in Knowledge building. It borders on the knowledge needed for the students from the Teachers Course in High School, in order to add it to their teaching practice when teaching children in Kindergarten and the first years of Elementary School. The study correlates the fundamentals for an emancipatory education stated and defended by Paulo Freire and the Problematization Methodology, which Neusi Berbel defends in Higher Education, trying to encourage its use in Basic Education as well. The exploratory research was done through questionnaires for field investigation to find out the knowledge about the Problematization Methodology. Based on theory, the descriptive analysis searched for the knowledge of the Problematization Methodology through a Bibliographic Study, based on authors of the sociocultural educational approach, especially in Paulo Freire's guiding principles as thought provoking about teaching using the Problematization Methodology. This study resulted in the use of the Problematization Methodology as a method to study the History of Toledo with the students of the fourth grade of the

¹ Professora Pedagoga da Rede Pública Estadual/Núcleo Regional de Educação de Toledo-PR. Professora do Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. Especialista em Metodologia do Ensino. maryaregyna@hotmail.com

² Professor orientador do PDE e Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Campus de Cascavel-PR. Mestre em Educação. marcoab_carvalho@yahoo.com.br

Teaching Course for Kindergarten and the first years of Elementary School, in the subject of History Teaching Methodology, together with supervised tour.

Keywords: Teaching Course; Problematization Methodology; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A defesa de uma educação fundada na ética, no respeito à dignidade e na crença da possibilidade da autonomia do educando, levam a crescente admiração da obra do professor Paulo Freire. Alguns dos princípios defendidos por este educador brasileiro reconhecido mundialmente, serviram não só de fundamentos para a discussão a seguir apresentada, mas também como amparo carinhoso, talvez um aconchego teórico, quando o desânimo surge imperioso frente aos problemas da nossa educação. Ao advertir sobre as necessidades da educação, dos educadores e dos educandos, o faz com uma ternura que não exclui o rigor teórico, consolidando o que definia como “solidariedade enquanto compromisso histórico” (FREIRE, 1996, p.11).

Partindo deste contato com a obra freireana e apoiado no desejo de uma educação emancipadora, este texto pretende contribuir para uma discussão sobre a Metodologia da Problematização no contexto da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Esta é tão somente uma das formas de primar pela busca constante de uma educação com a qualidade desejada e explicitada nos fundamentos deste texto, porém, é uma possibilidade envolvente que, se planejada, pode levar os educadores a materializarem o *educador libertador* proposto por Paulo Freire, ou seja, aquele que nem manipula seus alunos, nem os abandona, mas assume o papel diretivo necessário para educar e transformar.

Os professores da Educação Básica têm sido desafiados a repensar suas práticas docentes frente às mudanças que assolam a escola. Em meio a uma sociedade onde os jovens precisam se informar e formar opiniões juntamente com valores que os ajude a entender o tempo, o espaço e as relações que, e em que, estão vivendo, a educação formal parece dar uma contribuição menor do que se almeja.

A esses educadores se faz o convite para conhecerem essa possibilidade e, principalmente, compreenderem seus pressupostos, e, se assim o desejarem, usá-la como opção metodológica primando pela qualidade da Educação Básica a que todo povo tem direito.

A PESQUISA

Todo esforço desta pesquisa busca contribuir para a identificação de possíveis problemas no âmbito da escola, buscando, assim, poder colaborar também com sua superação. Tal superação aqui se detém no plano metodológico, na busca de se pensar uma metodologia para um ensino capaz de aproximar os temas de estudo com a realidade e a transformação da sociedade,

A investigação buscou saber se os professores conhecem, concordam e usam os pressupostos da educação difundidos por Paulo Freire, e, em caso positivo, se para materializá-los em suas práticas utilizam-se de métodos inerentes ao processo de formação para a humanização, para a autonomia e emancipação por ele propostos.

Neste sentido, apontamos na investigação teórica a Metodologia da Problematização, articulada à teoria de Paulo Freire, como uma possibilidade, entre muitas, de facilitar o caminho de professores interessados em enfrentar o desafio apontado acima: o repensar de suas práticas.

Como tentativa de ponderar sobre o exercício da Metodologia da Problematização, descrevemos ao final do artigo, uma experiência planejada de acordo com os passos previstos nesta, e levada a cabo no Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Normal Médio.

Com o objetivo de compreender qual o domínio de conhecimento a respeito desta proposta entre os professores que trabalham com as disciplinas específicas de formação profissional do Curso Integrado de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Normal Médio, investigamos o grupo de profissionais atuantes em 2007 no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, do Município de Toledo, Oeste do Paraná. A pesquisa foi do tipo exploratória, e objetivou numa primeira fase, situar/diagnosticar os conhecimentos a respeito da Metodologia da Problematização.

Tal grupo correspondeu a profissionais graduados em Pedagogia, em um número de sete (7), que eram atuantes no curso à época de nossa investigação. É característico dos pedagogos professores do curso em questão, ministrarem várias das disciplinas da formação profissional, pois, com exceção do Estágio Supervisionado, todas têm duas aulas por série – e é preciso dezesseis horas aula para suprir um período de vinte horas de contratação de cada profissional.

Além das entrevistas, foi material de análise o planejamento de uma das disciplinas de cada um dos professores. O foco desta análise, foi a previsão metodológica para os conteúdos das séries, buscando saber quais metodologias os

professores priorizam e se estas fazem menção à problematização.

De posse deste diagnóstico, a pesquisa passou a ser bibliográfica para descrever tal metodologia, levantando suas características e as possibilidades de inclusão no trabalho efetivo da aula.

Para compreensão do universo pesquisado, o descrevemos sucintamente a seguir.

O Curso Integrado de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal em Nível Médio, é um dos cursos de Educação Profissional ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná através do departamento de Educação Profissional.

Com a implantação iniciada em 2004, este curso retoma sob a orientação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9.394/96, a formação de professores em nível médio ofertado durante a vigência da lei 5.692/71 (que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus até 1996) pelo Curso de Magistério. Ocorre de forma integrada, agregando as disciplinas do Ensino Médio – denominadas Disciplinas do Núcleo Comum – e as disciplinas de formação profissional que compreendem os Fundamentos da Educação, Gestão Escolar, Metodologias de Ensino e Prática de Formação – denominadas Disciplinas Específicas.

Este curso tem o desafio de colaborar com a melhoria da qualidade de ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para se tornarem bons professores para as crianças, os jovens estudantes também precisam de qualidade e comprometimento em sua formação.

Em uma educação para a humanização e para a autonomia e emancipação, busca-se que os alunos sejam capazes de conhecer as ciências, os valores éticos, as relações explícitas ou ocultas da realidade, para então se inserirem, se engajarem no mundo e transforma-lo, melhora-lo. Em palavras de Paulo Freire, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio desta realidade e procurar soluções” (1979, p.??).

Tratando-se especificamente dos conhecimentos dos alunos em formação para a docência precisam dominar e da realidade educacional de suas vivências como estudante, questões provocadas pela Metodologia da Problematização podem dar direcionalidade e orientação na construção do conhecimento, provocar a capacidade de pensar do aluno (representação, relação, ação), e, retomando os ideais da teoria crítico social na perspectiva transformadora das pedagogias progressistas, alcançar a transformação da realidade.

Nas Disciplinas Específicas do Curso Integrado de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a possibilidade didática da Metodologia da Problematização, já descrita e incentivada por muitos educadores, é particularmente facilitada. O envolvimento obrigatório com a prática social vigente/realidade escolar, a través do Estágio Supervisionado em Instituições Campo de Estágio – escolas, centros de educação infantil e creches – abre caminho para o trabalho com a metodologia da problematização.

A natureza dos conhecimentos da Parte Específica, pela sua perspectiva profissional, exige o envolvimento com a prática estimulando a relação teoria/prática; os alunos são levados necessariamente aos problemas de dentro e de fora da escola e se deparam com questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas e todas as inter-relações que as permeiam; se obrigam a pensar a respeito, a criar mecanismos de raciocínio que levem em consideração múltiplos aspectos da realidade, a se posicionarem criticamente.

A partir de uma formação nesta direção, pode-se esperar que também o campo de atuação deste futuro docente seja atingido, numa irradiação dos compromissos com a educação.

No levantamento de dados da pesquisa, as entrevistas foram compostas de questões sobre o conhecimento a cerca das obras de Paulo Freire e dos ideais por ele defendidos, sobre a articulação entre conteúdo e prática e, finalmente, sobre o conhecimento a cerca da metodologia da Problematização. O grupo, como descrito anteriormente, esteve composto em sua maioria por professores sem experiência no Curso de Formação de Docentes.

Sobre seus conhecimentos a respeito das teorias de Paulo Freire, todos declaram ter lido uma ou mais obras do autor e afirmam conhecer alguns dos princípios da teoria freireana. Os mais citados foram: A educação como prática da liberdade; a leitura de mundo precedendo a leitura da palavra e a criticidade inerente à prática educativa; princípios que todos afirmam usar em suas atividades cotidianas em sala de aula, pois concordam com eles. Todos do grupo declaram que buscam articular conteúdos e realidade, pois, segundo estes, os educandos precisam de conhecimentos práticos em seus estágios (obrigatórios nos quatro anos do curso).

As declarações dos professores dão o indicativo de que acreditam que os educandos devem ter condições para uma leitura da realidade baseada na criticidade e na autonomia proporcionada não só pelos conhecimentos, mas também pelo caminho proposto para a chegada a estes. Todos demonstram respeito pelas idéias (que

conhecem) de Paulo Freire e buscam levá-las para sua prática. No entanto, as interlocuções entre os pressupostos educacionais freireanos e o planejamento não ficaram visíveis. Na análise de amostras dos planejamentos do grupo, os termos específicos “Metodologia da Problematização” ou “Problematização” não foram citados, também não se encontrou nenhuma menção didático-metodológica nesta categoria, como “leitura da realidade” ou atividade que possibilite a inserção na realidade a que se refere a disciplina; “dialogicidade” como postura de aproximação entre educador e educando; “conscientização” como projeto de transformação da situação posta, ou seja, de superação de realidades percebidas; e de “ação-reflexão-ação” para tornar efetivo o conteúdo apreendido (interveniente social).

Embora a postura frente ao compromisso educativo declarado em termos de domínio de fundamentos teóricos, mesmo que limitado, demonstre ser possível a esses profissionais, ao planejarem suas aulas, conduzirem um método que articule conteúdos e realidade, ou que problematize, não é isso que ocorre. Pela apreciação destes dados, estima-se que a intenção de atuar seguindo os preceitos da problematização ou articulação conteúdo/realidade, não se efetiva no grau de aproveitamento possível para as condições dadas no curso. Os educandos saem dos espaços fechados das salas de aula para ambientes de seu foco de estudo – que são as escolas de Educação Infantil e de anos Iniciais, abrindo o campo da coleta de dados. Estes, ao retornarem às classes do curso, pelo que indicam os planos, não são tratados de forma sistemática, embora sejam discutidos e sirvam como ilustrações em muitos conteúdos, segundo as entrevistas.

O estágio é o elemento articulador da relação entre teoria e prática, pois permite a reflexão sobre, e a partir da realidade da escola, e visa também instrumentalizar os educandos na construção de suas práxis pedagógicas. O universo investigado nestas inserções na realidade é amplo demais para a análise e precisa da intervenção dos professores para os recortes e aprofundamentos de acordo com os objetivos estabelecidos. A sistematização deste recorte facilitaria a própria análise e a ação educativa como princípio da autonomia³.

Das manifestações dos professores, é possível estabelecer a existência de uma dicotomia entre discurso e ação. Considerando-se que “seduzir” os professores com determinados ideais, neste caso de uma escola que vislumbra a igualdade social, a humanização, a autonomia e emancipação dos educandos, é proposta de um curso inteiro de graduação, mas, aparentemente, já ocorreu, cabe a investida no domínio de instrumentos.

³ Sobre autonomia retoma-se adiante o conceito em Paulo Freire.

UMA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

Estudos realizados por Neusi Berbel (1999) apontam para a proximidade do pensamento de Paulo Freire e a Metodologia da Problematização; esta um procedimento didático capaz de materializar as propostas daquele. Seu campo de atuação é o Ensino Superior e nesse meio tem divulgado e encontrado adeptos e reconhecimento. No entanto, a expectativa de que a Educação Básica pode também ser potencializada se utilizar uma metodologia cujos procedimentos primam pela constante relação ação/reflexão/ação, levanta o desafio de entendê-la e concretizá-la.

O foco encontra-se em permitir aos estudantes a vivência de práticas que possibilitam o entendimento da sociedade como a fonte e o destino dos conhecimentos a que se dedicam na escola para, assim, se entenderem participantes e condutores das relações que vivem em sociedade. O sentido é carregar na ação educativa os princípios de autonomia e de vinculação entre os saberes escolares e a vida, para que não se instaure uma aparente, mas irreal, dicotomia.

O crescente e lamentável distanciamento entre o que se espera da educação escolar e o que de fato tem sido seu resultado, se constitui em uma preocupação comum à diversos setores da sociedade atual, especialmente dos educadores cujos princípios e ideais de sociedade passam pela socialização do saber, ou seja, sua apropriação por toda a população.

Esta afirmação nos remete a questão da educação na sociedade de classes, desigual por sua natureza, onde a socialização do saber é ideologicamente controlada por uma classe minoritária, mas detentora do poder – dos meios de produção, do capital e do poder político – que vem se organizando ao longo da história, de forma a perpetuar seus privilégios. A educação escolar é também um dos meios pelo qual ela se utiliza para difundir de forma autoritária sua estrutura opressora.

Muito se tem discutido a respeito da educação na sociedade de classes no panorama internacional desde o século XIX, e no Brasil especialmente no século XX, mais enfaticamente nos anos oitenta, estas discussões ganham corpo com graves denúncias e com a formação de frentes para engajamento político dos educadores. Muitas práticas educativas enraizadas na escola de fato não possibilitaram e ainda hoje, não possibilitam a efetiva socialização do saber. O processo ensino-aprendizagem volta-

se, muitas vezes, a um domínio discutível de listas de conteúdos que nem sempre se transformam em saber.

O saber aqui é abordado como sinônimo de conhecimento, cuja conceituação em Paulo Freire toma uma dimensão humana quando afirma que o conhecimento

não é um ato, através do qual, um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Exige uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que seu ato está submetido. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é, como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (1979, p.28).

Nessas bases, o processo ensino-aprendizagem para socializar o conhecimento, vai para além dos mecanismos da aula. Não basta o domínio didático e metodológico para esta tarefa *ontológica*⁴, que envolve a dimensão humana e sua concretude histórica. Este domínio é essencial, porém, é precedido da intenção educativa, ou seja, da posição do educador frente ao mundo, sua visão de sociedade e da formação para ela adequada. O educador, ao se posicionar para o que Paulo Freire (1986) chama de *sociedade revolucionária*, aquela em que homens e mulheres constroem relações de produção não de exploração, inerentes da sociedade de classes, mas de igualdade e de colaboração entre todos, assume também a postura por uma educação libertadora, humanizadora, comprometida com a transformação. Tal comprometimento leva à determinadas opções didáticas e metodológicas que tenham em sua base a práxis, ou seja, a reflexão-ação/homem-realidade.

Portanto, o saber não se limita aos conteúdos recortados da realidade e organizados no currículo, inclui a possibilidade de superar a visão sincrética, ou seja, uma visão grosseira do todo em que não há distinção real dos elementos que o compõe, ao que Paulo Freire chama de consciência ingênua, para se caminhar em busca da consciência crítica. Nessa perspectiva, este educador, comprometido também, não pode se utilizar somente de práticas educativas convencionais que não rompam com ciclo da escola da sociedade classista.

Pelos limites de aprofundamento das discussões deste texto, designou-se aqui práticas educativas convencionais como aquelas em que se estabelece, no trabalho com

⁴Termo comumente usado por Paulo Freire para expressar uma vontade interna das pessoas de mudarem a si mesmas e transformarem a sociedade em que vivem.

o conteúdo curricular, pouca ou nenhuma relação com a realidade; em que não há possibilidade de reflexão sobre sua “existência” fora do contexto escolar.

Conforme Gasparim (2005), as novas exigências da aprendizagem escolar consistem em que o educando, além de dominar teoricamente, possa usar os conhecimentos para resolver suas necessidades sociais. Nessas condições, o que se ensina e como se ensina são faces indissociáveis do mesmo processo, ou seja, os conhecimentos associados às práticas de onde provêm e em que estão agregados.

Neste contexto, os professores da Educação Básica têm sido desafiados a repensar suas práticas docentes. Em meio a uma sociedade em que os jovens precisam se informar e formar opiniões e valores que os ajudem a entender o tempo, o espaço e as relações que, e em que, estão vivendo, a educação formal parece dar uma contribuição menor do que se almeja.

A possibilidade de materialização dos pressupostos de uma educação para a humanização, para a autonomia e emancipação, vem sendo investigada em muitas frentes. Uma delas se refere a como os conteúdos são trabalhados, ou seja, ao tratamento didático metodológico usado no espaço/tempo da aula e mesmo fora dele.

Evidenciamos que há propostas que podem contribuir para a articulação entre a prática social e o conhecimento científico curricular, das quais podem resultar práticas que superem a aparente desvinculação entre o mundo real – vivência dos educandos – e mundo acadêmico – conhecimentos sistematizados e ordenados no currículo escolar. Muitas destas propostas possuem um referencial teórico comum, e são apoiadas na abordagem sócio-cultural cujos princípios filosóficos somam educadores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Moacir de Góes, Luiz Antônio Cunha entre outros.

Uma destas produções teóricas mais recentes se apresenta no livro “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*”, do professor João Luiz Gasparim, onde há pormenores metodológicos abalizadas na dialética marxista. Outra produção igualmente detalhada, com o mesmo fundo teórico, e já em sua décima quinta edição é “*A Construção do Conhecimento em Sala de Aula,*” do professor Celso Vasconcellos. São obras, entre outras, que podem subsidiar os educadores cujos compromissos primem por uma sociedade igualitária.

Não obstante, não são muitos os educadores que se enredam por estes caminhos. A pesquisadora Maria Isabel da Cunha, então professora da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, publicou em 1989 um estudo sobre as características de professores considerados bons pela maioria dos seus alunos. Das suas importantes

conclusões, uma pode justificar a pouca inovação metodológica no cotidiano escolar mesmo com a disponibilidade de produções teóricas avançadas. Ela inicia sua análise descritiva das principais influências que os bons professores reconhecem sobre si, por afirmar que:

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário de que faziam ex-professores, considerados negativamente. De qualquer forma, no dizer de nossos respondentes, a maior força sobre seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares (1989, p.159).

A ação docente é carregada de subjetividade. Reconstruir o caminho das práticas de sala de aula superando as próprias experiências, pode ser tarefa facilitada pela vivência efetiva da práxis – estabelecendo sintonia entre o que se pensa e o que se faz a fim de melhorar não só o próprio trabalho, mas o mundo conseqüente.

Esta práxis não surge na ação docente sem que seja planejada, não é uma decorrência natural das situações em que, no diálogo em sala, o professor usa exemplos reais – até experiências dos próprios alunos. A práxis necessita da ação, da reflexão e, principalmente, de uma nova ação – uma ação renovada pela reflexão teórica da prática pensada. Neste sentido, precisa ser planejada, articulada aos conhecimentos curriculares a que são propostos.

A Metodologia da Problematização tem justamente como princípio esta relação problematizadora entre a teoria e a prática, sendo sempre uma subsídio da outra, e ambas provocando a construção do conhecimento. Nos dizeres de Saviani (1983), um método que partindo da visão sincrética da realidade, fazendo a análise a partir da teoria e chegando à síntese – leva a uma compreensão mais elaborada da realidade inicial.

Em uma educação para a humanização, para a autonomia e emancipação, busca-se que os educandos sejam capazes de conhecer as ciências, os valores éticos, as relações explícitas ou ocultas da realidade, para então se inserirem, se engajarem no mundo e transformá-lo, melhorá-lo. Corroborando com isto, Paulo Freire afirma que, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio desta realidade e procurar soluções” (1979a, p 30).

Faz parte do papel da escola preparar o indivíduo para viver e atuar na sociedade. Para fazê-las como sujeito, não como objeto manipulável, alienado, é preciso

o domínio de conhecimentos que a desvendem, que permitam a avaliação, a identificação das necessidades de transformação.

Tratando-se especificamente dos conhecimentos que o educando em formação para a docência precisa dominar e da realidade educacional de sua vivência como estudante, questões provocadas pela Metodologia da Problematização podem dar direcionalidade na construção do conhecimento, provocar a capacidade de pensar do aluno (representação, relação, ação) e, retomando os ideais da teoria crítico social na perspectiva transformadora das pedagogias progressistas, alcançar a transformação da realidade.

Este domínio não depende somente do aluno, tão pouco somente do professor, mas da iniciativa de ambos frente às possibilidades do ensino e da aprendizagem. Paulo Freire propõe uma educação não bancária, que busca um homem consciente que se compromete com a própria realidade, que supõe a humanização e a autonomia, uma educação problematizadora.

Problematizar é, a partir da realidade concreta do sujeito, criar o conflito cognitivo que o leve a recorrer a seu referencial, identificar o que precisa ser mudado nesta realidade e, com base num referencial científico, buscar os conhecimentos necessários para, primeiro, compreendê-la, e posteriormente intervir na realidade.

PLANEJAMENTO NA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

O ato de planejar é inerente à função docente, porém adquire diferentes níveis de importância ao longo da história da educação. Ora mais elaborado, ora restrito a técnicas, ora burocrático, ora articulado a uma postura crítica frente à sociedade, o planejamento é, em grande parte, determinante do sucesso das práticas docentes enquanto qualidade das aulas e enquanto compromisso com a sociedade pretendida. Como o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, portanto, da práxis humana, da ação histórica e social relacionada com as transformações da existência da sociedade humana, o planejamento garante esse pressuposto no domínio dos passos do método selecionado. Neste caso, como chegar aos objetivos traçados através da problematização?

Antes de descrevê-lo, é importante elucidar que a nomenclatura *Metodologia da Problematização* tem sido usada por Berbel e outros autores por abarcar o sentido da práxis contida no Método do Arco, do educador espanhol Charlez Maguerez, em que se

baseia. Na apresentação deste método são descritos cinco passos que se desenvolvem a partir de situações reais. São eles: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática).

Estas etapas nem sempre são compatíveis com todos os conteúdos da Educação Básica; já os conteúdos específicos da Formação de Docentes se adequam em sua grande maioria, pois a perspectiva de abordagem social está presente. Levantando esta questão, Berbel demonstra atenção às restrições do currículo e confirma a possibilidade quando apropriado.

Estamos conscientes de que nem sempre (a Metodologia da Problematização) é a alternativa mais adequada para certos temas de um programa de ensino. Não pensamos ensinar o uso de crase através da Problematização, nem a tradução de palavras do português para outra língua, ou o cálculo de certas expressões matemáticas... O que de social, ético, econômico ou político estaria aí implicado? Há certamente temas que serão mais bem aprendidos com uma ou mais alternativas metodológicas da imensa lista à nossa disposição na literatura pedagógica. Então, quando oportuna, a Metodologia da Problematização pode ser desenvolvida como segue (1998, p.3) (sic).

Na primeira etapa os educandos são levados à observação da realidade. Precisam ter claro a que recorte desta realidade devem estar atentos e sistematizar suas observações. O objetivo é perceber a situação sob diferentes aspectos para delimitar o problema.

Esta tarefa é tão melhor realizada quanto mais preciso for o planejamento do professor, especialmente quanto aos seus objetivos. Os educandos podem ter um primeiro momento de observação geral, aberta, para desenvolverem esta habilidade, porém, no momento seguinte precisam ter o foco da observação direcionado pelo professor. Assim, devem anotar tudo o que considerarem relevante em relação ao assunto, depois fazer o recorte e nova observação para seguir à próxima etapa.

A segunda etapa consiste em estabelecer os pontos-chaves. Para tanto, os educandos devem ser desafiados a refletir sobre o problema: suas causas, conseqüências, possíveis determinantes “maiores”, interesses em mantê-lo, ignorá-lo ou resolvê-lo, e outras considerações. Geralmente, chegam à conclusão de que *um* problema está ligado a outros e isto determina sua complexidade e, por isso, exige estudo mais atento, rigoroso e crítico – científico. Já aqui se inicia o caminho para a possível solução. Isto resulta em uma nova síntese; os Pontos-Chaves a serem desenvolvidos na próxima etapa.

Definidos os pontos-chaves é hora de estudá-los com rigor. Na terceira etapa são possíveis todas as formas de aprofundamento teórico em todas as fontes disponíveis. Essa fase exige tempo e assessoria do professor, pois pode surgir a necessidade de novas observações em campo. Todas as informações devem ser registradas, analisadas e avaliadas em função da possível solução do problema.

Embora se busque em “todas as fontes disponíveis”, a orientação na seleção do material de consulta é essencial uma vez que a capacidade de análise dos educandos é uma habilidade construída gradativamente. Tanto os meios digitais como os impressos são possíveis de equívocos quanto a leitura da realidade estudada; a fundamentação teórica descrita anteriormente é a pauta para esta leitura. Por exemplo, pode-se identificar a pobreza como conseqüência do desleixo e da preguiça em algumas literaturas, mas, seguindo o raciocínio da exclusão social inerente à sociedade de classes, esta leitura é ideológica e não-científica - inadequada para a compreensão da pobreza segundo as premissas desta metodologia.

Não são impedimentos à diversidade de posições, mas respeito a uma análise da realidade coerente com os pressupostos de humanização e autonomia.

Em seguida, são formuladas as hipóteses de solução de forma crítica e criativa. Berbel diferencia esta etapa das formulações dos projetos de pesquisa comuns nas universidades, elucidando que “nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis” (Idem, p.4).

A elaboração das hipóteses também se constitui numa habilidade a ser desenvolvida e é um exercício ao qual pouco se dá atenção nas práticas pedagógicas da Educação Básica. É mais comum indicar-se os caminhos, as soluções, do que permitir experiências em caminhos que podem não chegar a soluções – do ponto de vista do professor ou das pesquisas já realizadas. Isso é muito bom, pois não se pretende desprezar os conhecimentos já sistematizados; porém se negligencia a oportunidade de criação. Muitas vezes a solução de um problema levantado, apresentada por um grupo ou por um educando são realmente inéditas e eficazes.

Mesmo não sendo inéditas, as hipóteses de solução desencadeiam raciocínios de causa e conseqüências possibilitando vislumbrar a complexidade dos conhecimentos, que são os conteúdos imbricados na realidade.

A quinta etapa corresponde a Aplicação à Realidade ultrapassando o exercício intelectual e intervindo na realidade estudada. Esse momento pode não solucionar completamente o problema levantado, mas visa transformar a realidade em algum grau.

Retornar, portanto, ao ambiente/situação observada e experimentar uma possível solução efetiva a práxis e dimensiona os conteúdos escolares que servem a uma solução. Aqui é importante não confundir esse “serviço” dos conteúdos para a solução de problemas, com um utilitarismo – o que levaria a uma minimização dos currículos em função do imediato. Capacidades de análise, de síntese, de julgamento, sensibilidade aos valores construtivos de convívio humano, ética, entre outros, fazem parte das atribuições da educação.

No caso de sua aplicação nas disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes, é o momento em que o compromisso do educador se solidifica: enquanto estudante que compreende a sociedade chega à autonomia, fortalece sua responsabilidade, experimenta a vocação solidária do homem; enquanto profissional em formação reconhece as práticas que podem solucionar alguns dos muitos problemas da educação.

Assim, como descreve Berbel, se completa o Arco de Magueréz, promovendo a cadeia dialética da ação –reflexão- ação “tendo como ponto de partida e chegada do processo de ensino-aprendizagem, a realidade social” (Idem, p.4).

UMA EXPERIÊNCIA

A partir destes estudos, organizou-se em 2008 no mesmo colégio investigado, o planejamento articulado das disciplinas de Estágio Supervisionado do quarto ano do Curso de Formação de Docentes e a disciplina de Metodologia do Ensino de História, do mesmo ano. A primeira disciplina citada tem entre seu ementário, a atuação dos educandos nas terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental, compondo uma prática pedagógica em que o estudante atua como professor, ou seja, se constitui um estágio.

Para o planejamento inicial desta atuação, é estabelecido um período de observação nas turmas em que atuarão, visando compreender a sistemática do trabalho e situar os conteúdos e os domínios de conhecimento das crianças em questão. Esse período também pode ser destinado a busca de informações relevantes para outras disciplinas, principalmente as metodologias de ensino, para subsidiar o estabelecimento de parâmetros entre as fundamentações teóricas estudadas e as práticas efetivadas no cotidiano da escola.

Por sua vez, a disciplina de Metodologia do Ensino de História, apresenta um eixo que propõe a retomada com os educandos sobre o conhecimento dos conteúdos

dos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo não só a metodologia, mas também o domínio do conteúdo com uma profundidade suficiente para compreender a sua presença no currículo. O futuro professor deverá conhecer, por exemplo, a história de seu Estado e de seu Município com propriedade, pois estará participando da formação da identidade das crianças.

Neste planejamento conjunto, houve a seleção de um tema a ser abordado conforme a Metodologia da Problematização. Aproveitando a observação para a preparação das aulas que deveriam ministrar, cada estagiário foi orientado a observar como os educandos das terceiras e quarta séries estudam a história do município, no caso, do município de Toledo.

Este primeiro ponto, a observação da realidade, foi muito estimulante aos observadores, pois perceberam uma gama muito grande de questões que mereceriam estudo mais aprofundado, como a superficialidade da própria disciplina subjugada em função da prioridade ao ensino de português e matemática, o exagero na memorização de fatos, o uso simplório do livro didático⁵, a não vinculação clara entre as condições de vida atuais e os acontecimentos passados, a ausência de um vínculo afetivo com o lugar e comunidade em que vivem, a falta de material ilustrativo do cotidiano das famílias pioneiras trabalhadoras - que passaram por peripécias impensáveis para as crianças de hoje, entre outros.

Este último aspecto, o despertar para uma aventura em tempos passados, foi o ponto-chave escolhido para uma elaboração mais detalhada. Seria a história de Toledo um incentivo para o auto-reconhecimento como ser histórico? Seria possível que as figuras ilustres que representavam para as crianças nomes de ruas e praças, passassem a ser compreendidas como “humanas”? As crianças identificariam as pessoas que fazem parte de suas vidas, como participantes de uma história real e determinante de suas condições atuais?

Na fundamentação metodológica da disciplina de Metodologia do Ensino de História, houve o momento de estudar um tema foco de muitos pesquisadores atuais, a “história vista de baixo”, cuja principal fonte historiográfica é a oralidade das pessoas que viveram os fatos estudados, a História Oral. Segundo Meihy e Holanda (2007), esta é uma metodologia de coleta de dados históricos cujo referencial ainda está em

⁵ O livro didático “Conhecendo Toledo: história e geografia”, usado nas escolas do município de Toledo, incluindo as redes pública e privada, é um material muito rico, de elaboração da Secretaria Municipal de Educação de Toledo. Apresenta fotos históricas e resume de maneira adequada às séries a trajetória da colonização, aponta os maiores bem-feitores e seus atos, mostra curiosidades e incentiva o respeito pelos desbravadores da oeste paranaense.

construção pelos historiadores ocidentais. Isso se deve a sua recente inserção como fonte confiável de pesquisa no mundo acadêmico, mesmo assim com controvérsias: há os defensores de seu uso e há quem a ignore como documento.

Os primeiros argumentam, entre outras considerações, que as memórias das pessoas entrevistadas oralmente representam uma fonte digna e de fácil confirmação por outras pessoas que vivenciaram os mesmos fatos pesquisados; que essas não sofreriam interpretações de terceiros cujos interesses poderiam adulterar fatos e, principalmente, que estariam carregadas de emoções - portanto sem espaço para simulações. Já os historiadores contrários a credibilidade da história oral como documento válido para formação de acervo histórico de fatos, argumentam que a memória dos entrevistados pode ser traída justamente pelas emoções que se levantam ao recontarem fatos vividos; tanto pela alegria e euforia dos bons acontecimentos, como pela tristeza e drama dos acontecimentos que causaram sofrimento e comoção. Também podem ser levados por uma perspectiva única – a de envolvidos, o que não daria condições de análise mais contextualizada dos fatos.

Ambos concordam que, ao serem levantados fatos em que as populações entrevistadas sofreram muito, como situações violentas de guerras ou massacres, a “verdade” pode tomar diferentes rumos dependendo do envolvimento ideológico de cada grupo. A oficialidade dependeria da análise criteriosa do historiador.

Mesmo com tais considerações, a metodologia da história oral foi selecionada para levantamento de dados neste trabalho pela sua característica que converge com o objeto deste estudo: a narrativa do cotidiano. O registro desinteressado das histórias de vida de parte de uma população que viveu uma época específica cujos registros oficiais já foram garantidos e consagrados, podem mostrar a perspectiva do que alguns historiadores têm chamado de “história vista de baixo”, ou seja, não há interesse em contrariar nem corroborar com a história oficial – aquela descrita através dos empreendimentos econômicos e das ações políticas – mas de descobrir e contar a vida daqueles que figuram oficialmente como coadjuvantes, mas foram os atores principais no fazer do tempo histórico recortado, aqueles que de fato construíram nas relações sociais – no trabalho, na garantia da subsistência, na educação, na religião, no lazer, na mútua ajuda da vizinhança, etc. – a história.

O papel da história escolar como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas escolares. É preciso entender, ainda nos primeiros anos escolares, como a história vivida de cada “cidadão” interfere e se relaciona com a história da sociedade, como o estudo do

passado se relaciona com o desvendamento da realidade presente; é preciso que o educando seja sujeito da história, mas só poderá sê-lo com a compreensão de que também é produto de uma história.

Nesse momento, o aprofundamento teórico. O estudo sobre a história de Toledo foi organizado em duas frentes: nos materiais já produzidos disponíveis, como livros e o acervo do Museu Willy Barth⁶, e em entrevistas com os pioneiros selecionados no arquivo municipal por não terem suas histórias pessoais registradas oficialmente. São pessoas que chegaram na região ente 1946 e 1954.

Este estudo, embora já delimitado no passo anterior, se ampliou novamente devido à enorme quantidade de dados levantados. Os estudos bibliográficos foram apresentados e debatidos pelos estudantes em um seminário organizado no Colégio. Com esse conhecimento, foi possível entrevistar com mais propriedade os pioneiros.

Uma a curiosidade desta fase foi o fato de uma estudante descobrir a inusitada história do casamento de seus avôs ao ouvir o historiador responsável pelo Museu. A história da própria família lhe era desconhecida; como os avôs estão vivos e residem próximos a ela, houve a possibilidade de reflexão sobre os limites da ação histórica individual. Elas se entrelaçam com outras histórias, atuais inclusive – como desta estudante - e desvela, como diz Paulo Freire, a realidade presente.

Foram feitas e filmadas vinte e uma entrevistas com pioneiros. O grupo foi dividido, mas todas tiveram o acompanhamento de uma das professoras das disciplinas envolvidas. A transcrição das entrevistas e as filmagens foram doadas ao acervo historiográfico da Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Toledo. Esta foi uma importante parceria, pois antes das entrevistas, contamos com palestra aos estudantes sobre a importância destes registros e as técnicas adequadas, ministrada pelo professor Nilceu Jacob Deitos⁷.

As visitas para as entrevistas também se constituíram fonte de informação, pois os entrevistados tiveram o interesse em mostrar fotografias e objetos de época e instigaram a curiosidade dos entrevistadores. Para muitos estudantes estas foram oportunidades únicas de dialogar numa relação horizontal com pessoas mais velhas, fazendo-os rever alguns conceitos comuns nas mídias sobre a supervalorização do novo e do jovem.

⁶ O museu municipal localizado no Município de Toledo, Oeste do Paraná, traz o nome de um de seus pioneiros ilustre e guarda um importante acervo da época da colonização, também mostra a evolução das populações que chegaram nas décadas seguintes.

⁷ Professor do departamento de Ciências Sociais da UNIOESTE, campus de Toledo, Doutor em História.

A etapa seguinte da Metodologia da Problematização é a formulação de uma hipótese capaz de superar a situação inicial dos pontos-chave estabelecidos. Sem a pretensão de que pudesse ser totalmente superado, a hipótese foi de que as informações coletadas devem ser divulgadas nas escolas de Ensino Fundamental para que as crianças façam uma leitura mais afetiva, real e comprometida da história do município e, por conseguinte, da própria história.

A proposta para efetivar tal hipótese foi organizar as histórias ouvidas e registradas em forma de contos, com linguagem adequada às crianças das terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental. Nem todas as histórias apareceram completas, mas os acontecimentos inusitados ou divertidos foram reescritos e sua versão final passará pelo crivo dos entrevistados para que as aprovem ou sugiram alterações⁸. Esta foi a elaboração do grupo, estudantes e professoras, para o retorno à realidade fechando o Arco de Maguerês.

A meta precedente a este trabalho era comprovar a possibilidade de planejamento, execução e resultados efetivos na aprendizagem dos educandos, bem como promover reflexão sobre a ação docente junto à Educação Básica, através da Metodologia da Problematização. Uma verdadeira ação da práxis cuja atividade reflexiva pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza. Contudo, o sentido primeiro da experiência esteve na perspectiva da autonomia, da humanização e da emancipação; aspectos que permearam todo o tempo o desenrolar das atividades e as reflexões surgidas, e se fortaleceram no transcorrer do caminho com a responsabilidade, o respeito, o estudo, a elaboração e a alegria como aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos elencados no Plano de Trabalho que projetava esta pesquisa sobre a Metodologia da Problematização, elaborado segundo as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE do Estado do Paraná, e encaminhado à Secretaria de Estado da Educação, é o subsídio aos professores das disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes, para seu planejamento. O recorte inicial para o referido curso, neste Material Didático se ampliou para os Pedagogos das Equipes

⁸ Embora os contos não tenham ainda sido publicados, há a previsão de que o sejam no início de 2009, com a colaboração da Secretaria Municipal de educação de Toledo.

Pedagógicas das escolas de Educação Básica, uma vez que este é o grupo majoritário entre os parceiros no GTR – Grupo de Trabalho em Rede.

Entre as funções estabelecidas pela SEED para estes pedagogos está a de “promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola” (PARANÁ, 2007, p.26). Em função desta atribuição, este texto pode vir a ajudar aos pedagogos, servindo à reflexão e encorajamento a um planejamento sistematizado na linha aqui apresentada.

Ao realizar a pesquisa sobre a Metodologia da Problematização que deu origem a este trabalho, foram selecionados vários textos que demonstraram ser este um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas. Mesmo que com outras denominações, percebeu-se ser a questão de pensar a educação pelos problemas e soluções, sejam na amplitude social ou nas especificidades de alguns conteúdos/conhecimentos, uma proposta já amplamente fundamentada e comprovada como adequada. Surge, então, a questão: se muito se estuda, se escreve e se divulga sobre esta linha metodológica, por que ela não se torna efetiva na ação docente?

Entre as possíveis respostas, uma aponta para a dificuldade do efetivo exercício da práxis, pois a teoria nem sempre chega a ser experimentada para além de seu discurso pragmático de utilização. A tentativa de traçar a trajetória da reflexão aqui apresentada partindo dos princípios propostos por Paulo Freire, chegando ao planejamento por passos é um convite a esta experiência – a que segue o encadeamento da práxis e não pára aí, mas retoma a teoria e a nova experiência,

Concluindo este trabalho, se faz justo o retorno a Paulo Freire e seu convite para uma constante reflexão/ação quando diz:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (1996, p.62).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, Neusi Aparecia Navas. (org.). *Metodologia da Problematização: fundamentos e Aplicações*. Londrina-PR: Ed. UEL, 1999.

_____. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?* Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, Londrina-PR: Ed. UEL, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em questão*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Extensão ou comunicação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação e Mudança*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GASPARIM, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3 ed. Ver. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

MASETTO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Profissional. *Proposta pedagógica para a Formação de Docentes*. Curitiba, 2004.

_____, Superintendência da Educação, *Caderno de Apoio para a Elaboração do Conselho Escolar*. Curitiba: SEED – PR, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortês/Associados, 1983.

TOLEDO, Secretaria Municipal de Educação. *Conhecendo Toledo: história e geografia*. Toledo, PR, 2004.

VASCONCELLOS, Celso. *A Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Liberdade, 2000.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). *As dimensões do Processo Didático na Ação Docente*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.