

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2011.....	01
ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria de Souza (org.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005.	02
ARROYO, M. G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.....	05
BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. Ideias Orientadoras para a Creche: a qualidade negociada. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.....	12
BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, p.373-388, abr. /jun. 2012.	15
BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1999.	20
BRUNER, J. S. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.....	20
BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a Gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 27ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 37-52.	23
CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia HelenaVieira. Consulta sobre qualidade da educação infantil - o que pensam e querem os sujeitos deste direito. Editora Cortez.	25
CAPUCHO, Vera. Diálogos com a educação em direitos humanos. In: Educação de Jovens e Adultos, prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez editora, 2012: 1ª parte, p. 21-59.....	26
CHRISPINO, Álvaro. Gestão do Conflito Escolar: Da Classificação dos Conflitos aos Modelos de Mediação. In: Revista Ensaio: aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.	27
COLL, Cesar et alii. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2006.	33
COLL, Cesar; Carlos Monereo e colaboradores. Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. Parte IV: Cap. 14 a 17.	36
CORSARO, Willian, A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.	38
DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Capítulos: 3, 5 e 8. 6ª Ed. São Paulo. Cortez, 2001.	40
DEWEY, John. Experiência e Educação. Atualidades pedagógicas, v. 131. São Paulo: Editora Nacional, 1979.	43
FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) Gestão da Educação: impasses, perspectivas e comp. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002: 147-176 e p.295 -316.	48
FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.....	50
FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2012.	53
FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS , Elisabete F. Esteves (Orgs.). A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas. Santos(SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2016.....	54
FREIRE, Paulo. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.	57
FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.	61
GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.	63
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.	66
IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.....	67
LERNER, Delia. Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.....	70
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Porto Alegre: Alternativa, 2001.	78
LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.....	79
MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.	82
MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Orgs). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.....	83
MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Ap. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.	84
MOREIRA, Antônio Flávio e outros. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. Brasília: SEB, 2007. Disponível em:.....	86
NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Portugal: dom Quixote, 1992.....	96

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 59 – 73, 1999..... 103
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. 104
- OLIVEIRAFORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007..... 106
- PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996..... 109
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Educação na era digital: Porto Alegre: Penso, 2015. 113
- PERRENOUD, Phillipe. Escola e cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 1, 3 e 4. 115
- PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (org). A Produção Cultural para a Criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990..... 116
- PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R.(Org.) . O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. Ed. Loyola, 2001. 117
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et alii. O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Loyola, 2005. 117
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Ed Cortez, 2011..... 118
- SACRISTÁN, J. Gimeno. PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 120
- SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). As crianças – contextos e identidades. Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança – CEC, 1997, p. 9 – 30. 122
- SHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 123
- TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005..... 127
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus Editora, 1995. 129
- VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989..... 135
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 136
- WARSCHAUER, C. Rodas em rede. Oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 138
- WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª Ed. São Paulo. Ática, 2006..... 138
- ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 139

ALARCÃO, ISABEL. PROFESSORES REFLEXIVOS EM UMA ESCOLA REFLEXIVA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011.

Capítulo 1 - Alunos, professores e escola em face a sociedade da informação

A Sociedade da Informação – aberta e global, diferenças de acesso à informação que causam a exclusão. Finalidade filtrar informações para preparar alunos para a sociedade.

A sociedade da informação em que vivemos é complexa e contraditória, com muitas informações sem saber lidar e selecioná-las, o que prejudica o desenvolvimento do espírito crítico, por serem aceitar e manipuladoras. Soa a reflexão pode organizar os conhecimentos (informação o contexto e em relação com outros assuntos). É com compreensão que percebemos objetos, pessoas, acontecimentos e suas relações.

Cabe ao aluno, gerir informações para transformá-las em conhecimento. O professor não é a única fonte de saber. O conhecimento só existe com a aprendizagem. Esta reorganização de valores reorganiza as competências do cidadão atual.

Novas Competências Exigidas Pela Sociedade Da Informação E Da Comunicação Do Conhecimento E Da Aprendizagem.

Nos anos 90, a nova visão chega as universidades europeias e resultam numa maior reflexão na educação, inter-relacionando ciclos , estudantes e desenvolvendo novas competências numa formação holística (integral).

A cidadania é revista, pó do o cidadão como um pressuposto um ser responsável, que encara a formação associando o indivíduo-escola, informação-pensamento.

A competência é entendida como “saber fazer bem”, isto é mobilizando saberes e utilizando-os, compreendendo, observando, e analisando e refletindo, preparando para mudanças, aprendendo autonomamente.

Para lidar com a informação na sociedade da aprendizagem é importante filtrar informações, organizar e interar professor-aluno, saber-uso.

Os alunos na sociedade da aprendizagem devem aprender a aprender ao longo da vida, relacionando as coisas ao seu redor com sentido. A sala de aula é o lugar onde se produzem conhecimentos, e as informações devem ser passar com responsabilidade e autonomia. A iniciativa científica amplia o gosto pelo saber. A criatividade e responsabilidade são fatores essenciais na aprendizagem.

Os professores na sociedade da aprendizagem devem ajudar o aluno a desenvolver a competência de aprender, dar suporte, estrutura e estimular a aprendizagem e autoconfiança, direcionando a informação processual, produto da análise crítica, ver do que precisam. Para isso, se atualizar e desenvolver suas competências de aprender a aprender.

A escola na sociedade da aprendizagem deve transforma o aluno em ativo, em salas de aulas e em atividades extras curriculares. Deve ser repensada e reformulada con-

textualizada e relacionada com as pessoas que as constituem, tornando-se auto-reflexivas e críticas, sabedora de sua missão social; deve ser auto-dirigida de acordo com a realidade e seus problemas, tirando proveito das novas tecnológicas como meios de pesquisas, contextualizando-se, professore-alunos-escola.

Capítulo 2 - A formação do professor reflexivo – e ativo.

Este deve processar informações acuradas e criticamente. Tal reflexão deve ampliar seu desempenho e competência profissional visando o todo (motivo de atração pela profissão). A desilusão é conceituada como uma reflexão não entendida, dificuldades para atuar no novo programa de formação. Professor e escola devem agir relacionados, a escola deve fornecer infraestrutura para fazer a ponte entre seus membros.

Com criatividade, capacidade de encontrar meios de como interagir na vida social, o professor deve tomar abertura pra aprender e ensinar essa visão para seus alunos. A formação crítica, reflexiva, deve combinar observações para resolver os problemas, numa visão de valorizar a relação professor-aluno.

A pesquisa-ação é analisar um problema destrinchá-lo em partes ara resolvê-lo (observar, refletir, planificar e agir). Abordar problemas com perspectivas de solucioná-los de modo reflexivo, transformar em aprendizagem. Para complementar a pesquisa e ampliar a reflexão temos:

- análise de caso: de acontecimentos teorizados com valor explicativo, que pode ser explicado, interpretado discutido, dissecado e reconstruído. Além de ser uma ferramenta de formação tem embasamento teórico.

- narrativas: narrar é um hábito que constitui reflexão, analisando situações, sistematizando reflexões, compartilhando pensamentos. Casos e narrativas caminham juntos transmitidos tornam-se narrativas elaboradas que viabilizam o conhecimento.

- portfólio – seleções de fatos ou resultados. Promove o desenvolvimento reflexivo, fundamenta a reflexão, facilita a auto e hetero-avaliação.

- perguntas pedagógicas: o caráter formativo é o moto do desenvolvimento e da aprendizagem reflexiva, propicia a compreensão e é a base de outras estratégias.

Conclusão: a formação profissional reflexiva deve incluir a intenção de conhecer o mundo. Seu trabalho deve estar em parceria com a escola e a comunidade. O conhecimento da compreensão das informações.

Capítulo 4 – Gerir Uma escola Reflexiva

Na nota auto-biográfica a autora afirma que questionar traz desenvolvimento e conhecimento. O professor faz parte da escola, esta é um organismo vivo, em desenvolvimento e em aprendizagem.

A escola é uma comunidade com atores sociais que deve unir a sociedade com objetivo comum: educar. Ela liga sociedade adulta com crianças e jovens em desenvolvimento. Deve estar contextualizada com a cultura local e articular com o contexto nacional e global. Deve ter personalidade, utilizar do próprio conhecimento para desenvolver-se. Seus atores devem ter um único objetivo: a educação das novas gerações.

A escola nunca está formada completamente, assim. Deve se avaliar, pensar e si própria e na sua missão; analisar, perceber dificuldades e agir para melhorá-la. Ela é inteligente, prática e atual, não burocrática e ultrapassada, saber onde está e ode quer chegar com o objetivo de educar.

O projeto da escola é o conjunto que propicia e concede esforços para criar condições de aprendizagem e desenvolvimento. O processo (projeto) e o produto (objetivo) estão ligados à gestão da escola reflexiva.

O Currículo é um conjunto de aprendizagens necessárias à formação. Questiona-se a sua validade se comparado a nova realidade da sociedade da informação.

Segundo Rodan e Perrenoud, devemos trabalhar baseado em objetivos, em grupos flexíveis, tarefas escolares à base de problemas e projetos.

A escola reflexiva deve agir de acordo com sua realidade e no momento apropriado. Objetivos e projetos (também o currículo) são referências para uma ação compartilhada.

A gestão da escola reflexiva deve ser participativa coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível, avaliadora, formadora, democrática. Todos devem decidir.

O saber desenvolvido pela escola interage com a tarefa de educar. O aluno torna-se o centro da missão e com a cooperação de todos como objetivo de educar de forma reflexiva.

A escola tem caráter, personalidade e forma própria de funcionar de acordo com sua realidade e contexto.¹

ALMEIDA, LAURINDA RAMALHO DE & PLACCO, VERA MARIA DE SOUZA (ORG.) O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ESPAÇO DA MUDANÇA. 4ª ED. SÃO PAULO: LOYOLA, 2005.

O coordenador pedagógico e o espaço da mudança vem dar continuidade a O coordenador pedagógico e a educação continuada, de 1998, e O coordenador pedagógico e a formação docente, de 2000, textos carinhosamente batizados entre os coordenadores de, respectivamente, O coordenador 1 e O coordenador 2, daí ser o texto atual O coordenador 3.

Os textos aqui apresentados resultam ou de pesquisas realizadas para elaboração de dissertações e teses, ou de pesquisas para avaliação de projetos implementados na rede pública de ensino, ou ainda da reflexão sobre os não de trabalho e de prática pedagógica. Todos têm, no entanto, dois pontos em comum: a crença no trabalho da coordenação pedagógica e na necessidade da formação continuada e o interesse em partilhar com os colegas seus achados e suas expectativas.

O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola

Transformar significa ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir outras modalidades de ação, ligando objetividade e subjetividade (Maria da Glória Pimentel – anotações de palestra – 1999).

¹ Fonte: www.lidialindislay.blogspot.com.br

Cada época se impõe e nos desafios diante dos quais nos sentimos, muitas vezes, despreparados. No século que findou, constatamos a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar. Temos aqui um dos motivos pelos quais a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores.

Quem deve educar este homem e como fazê-lo no atual contexto que se configura, assumindo-se como sujeitos e objeto dessas mudanças? E que espécie de mudanças são essas? Para onde se dirigem?

Falo aqui do compromisso com a formação do homem transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores de exclusão.

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

Essas posições permitem-nos afirmar que as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das idéias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora.

Uma experiência de formação continuada em serviço

As preocupações acima levantadas e a crença de que o coordenador pode ser um dos agentes de transformação por meio da escola direcionaram meu trabalho de pesquisa, que buscou responder quais seriam as ações do coordenador, com o professor, capazes de desencadear um processo de mudança.

O trabalho foi realizado com um grupo de professores do ensino médio, num processo de formação continuada, durante o qual os professores vivenciaram a implantação de uma prática curricular inovadora, denominada "projetos interdisciplinares". Foi possível encontrar algumas repostas que se configuraram como conclusões, não-definitivas, para tais interrogações.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos –, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. Assim, as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola. A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política (Placco, 1994:18) desse profissional e se concretizam em sua atuação. Esses aspectos estão em constante relação/interação prática. A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina sincronicidade. Esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis e sua transformação, "a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico" (Placco, 1994:19). Temos então a sincronicidade consciente mediando a prática do professor e o processo de formação mediando a transformação do professor, da escola e da educação, residindo aí algumas possibilidades transformadoras, as quais descrevo como contribuição para o trabalho de coordenadores que buscam atuar como mediadores das mudanças da prática dos professores e acabam se transformando também.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética)

e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações.

Os processos de formação continuada, da mesma maneira que a prática docente não acontecem numa única direção, contemplando uma única dimensão. O que pode acontecer é que, em determinadas ocasiões e/ou contextos, privilegie-se um desses aspectos. Placco e Silva (1999) apontam para algumas dimensões possíveis de formar: dimensão técnico-científica, dimensão da formação continuada, dimensão do trabalho coletivo, dimensão dos saberes para ensinar, dimensão crítico-reflexivo e dimensão avaliativa.

Ações/atitudes do coordenador desencadeadoras de um processo de mudança

Sinalizo algumas ações/atitudes do coordenador capazes de desencadear mudanças no professor, as quais forma definidas a partir dos limites e possibilidades apontados em minha pesquisa (Orsolon, 2000). São ações/atitudes a contemplar nos processos de formação continuada, uma das estratégias possíveis para o coordenador atuar como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas.

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar

As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenharam as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança. A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio da gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada. A aprendizagem mediante a vivência desse saber-fazer na escola viabilizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e permitiria o questionamento das práticas docentes vigentes, no sentido de transformá-las.

Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as conver-

gências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas idéias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências.

Mediar a competência docente

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevantes atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente. Ao planejar a formação continuada, a ênfase a ser dada em cada uma das múltiplas dimensões desse processo possibilitará orientá-lo ou não no sentido da mudança. Assim, é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora.

Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente

As intervenções do coordenador podem se dar no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade de transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. Assim, propiciar condições para que a sincronicidade – “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos na ação do professor” (Placco, 1994:18) – seja desvelada e se torne consciente é uma maneira de possibilitar ao professor novas leituras sobre os eu fazer. Nesse movimento de se perguntar sobre o que vê e que se rompe com a insuficiência do saber que se tem, condição importante para os movimentos de mudança na ação do professor.

Investir na formação continuada do professor na própria escola

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola. Com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Incentivar práticas curriculares inovadoras

Propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, por que conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. Visualizar novas perspectivas, movimentar o cotidiano do professor desencadeiam um movimento de busca pelo conhecimento, à medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. Nesse processo, o professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se. Ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão.

Estabelecer parceria com aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente

O aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança do professor: assim, é fundamental planejar situações que permitem, efetivamente, sua participação no processo curricular da escola. Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos: espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras). O olhar do alunos instiga o professor a refletir e avaliar, com freqüências, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança.

Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa á escola

A fragmentação tem sido a característica do conhecimento vivenciado na escola e, por muito tempo, o professor também se trouxe fragmentado. No entanto, é cada vez mais consensual que o perfil profissional do professor se constrói no entrecruzamento das trajetórias pessoa (o que ele é) e profissional (o que ele realiza). Criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora. O que o professor “diz e faz é mediatizado pelo seu corpo, pelos seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e sua convicções” (Nóvoa, 1992: 189).

Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor

Propor práticas que sejam transformadas e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua. A análise crítica desses contextos fornece subsídios para o planejamento da coordenação; e quando dessa realidade a ser diagnosticada também fizerem parte os desejos dos professores, o coordenador terá uma situação propícia para realizar ações no sentido da transformação. "Colocando às necessidades, eles (os desejos) se manifestam como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecido para o inventado" (Rios, 1994: 32).

Estabelecer parceria de trabalho com o professor

Embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores e coordenadores, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para "co-visionar". Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.

Propiciar situações desafiadoras para o professor

O desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de seu trabalho. Todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações. "Cada desafio traz em si o germe da mudança" (Placco, 1994: 107). Desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimenta-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/por ela suscitados.

Viver num cenário de mudanças não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceria de trabalho. Trabalhar no sentido do "ainda não" do "por vir" nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação.

O coordenador/educador será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo, por consequência, à realidade.²

2 Fonte: Por Luzia Angelina Marino Orsolon

ARROYO, M. G. CURRÍCULO, TERRITÓRIO EM DISPUTA. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 2013.**Disputas pela autoria e criatividade docente
Invento saídas, tempos, práticas, motivações... mas sou cobrada de seguir os currículos****As lutas pela autonomia profissional**

Como essa professora, tantos(as) profissionais do conhecimento vêm conquistando o direito a suas autorias, a sua criatividade para garantir o direito dos educandos à educação e à formação, ao conhecimento, à cultura, a saber-se.

As lutas pela autonomia profissional avançaram nas últimas décadas junto com o crescimento do movimento docente. Autonomia e autorias que se chocam não apenas com os controles gestores, mas com a rigidez do ordenamento curricular.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas.

As relações entre os docentes e os ordenamentos curriculares passaram a ser um dos campos de debates, de estudos, de encontros nas escolas e nos cursos de formação. Defrontamo-nos com duas tendências que se contrapõem. De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam lieis a sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçam lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho.

A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes.

O desencontro dessas tendências leva a tensões entre maiores controles, de um lado, e maior consciência do direito à autoria docente, de outro. Os embates estão postos nas escolas, nos encontros e no próprio movimento docente.

Tentemos levantar e explicitar alguns elementos e avançar em posturas críticas diante desses embates entre autorias docentes e controles curriculares, de gestão e avaliação.

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar.

A conformação de um coletivo profissional mais autônomo

Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados.

Diante desses persistentes controles impostos ao sistema, à educação básica de maneira particular e aos seus profissionais, estes não ficaram passivos.

Durante as últimas décadas pudemos perceber manifestações múltiplas de resistência aos controles e de libertação desses rituais. As resistências têm contribuído para a conformação de um coletivo profissional mais autônomo, mais criativo e mais autor-senhor de seu trabalho.

Pensemos no movimento em defesa da gestão democrática das escolas, na criação de colegiados, na defesa de diretas para diretor, na elaboração dos projetos político-pedagógicos das Escolas e das redes².

No próprio território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica podemos destacar a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos que apontaram na direção de desvendar os vínculos entre currículo, poder, acumulação.

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento.

Décadas de fecunda criatividade e de politização dos currículos e dos projetos pedagógicos. Da politização das lutas por autorias e criatividades docentes.

Uma história que merece fazer parte dos conhecimentos a que todo educador-docente tem direito.

As tentativas de autonomia, de criatividade nas salas de aula, nos projetos político-pedagógicos das escolas, a pluralidade de projetos que os docentes inventam merecem destaque em oficinas e em dias de estudo. É importante destacar em que pontos os docentes reagem à rigidez e ao caráter impositivo dos ordenamentos curriculares e das avaliações e como fortalecem sua autoria e criatividade; como vão conformando outro profissional.

O movimento docente tem contribuído para a autonomia política da categoria. O movimento pedagógico nas salas de aula, nas escolas e redes vem contribuindo para conformar os docentes como sujeitos mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho como profissionais do conhecimento.

Pesquisas e estudos têm mostrado a seriedade desse movimento nas últimas décadas. Um acúmulo de análises a que os docentes-educadores(as) têm direito nos cursos de pedagogia, de licenciatura e de formação continuada. Direito a conhecer o acúmulo de iniciativas, projetos, propostas nascidas nas salas de aula e nas escolas e assumidas por muitas redes. Uma história de criativas autorias docentes e escolares.

Uma forma de garantir esse direito será mapear a pluralidade de iniciativas que acontecem nas salas de aula e nas diversas áreas do conhecimento.

Mapeá-las e avaliar seus significados inovadores e reveladores de opções político-pedagógicas profissionais. Apresentamos e comentamos algumas dessas iniciativas e de seus ricos significados.

Alguns dos significados dessas iniciativas são levar as disputas para a visão fechada do conhecimento curricular. Dentre as iniciativas cabe destacar a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos.

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos.

Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento.

É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados.

Por outras políticas de currículo e de avaliação

Alguns dos significados das iniciativas docentes têm sido levar as disputas para a visão fechada do conhecimento curricular; abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos.

Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos.

Como vimos, o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos.

Os coletivos docentes têm se mantido atentos a essa dinâmica social e do próprio campo do conhecimento para garantir aos educandos conhecimentos vivos. Entretanto, seus esforços se veem limitados pela rigidez consagrada na velha estrutura entre base comum nacional e parte diversificada, componentes curriculares obrigatórios e disciplinas a serem preservados.

As diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem, mas têm dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente.

Essas iniciativas e aberturas exigem resistência, contestando o caráter sagrado, hegemônico, inevitável que se impõe sobre os educandos e as escolas sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e autoria docente.

Que conhecimento em que projetos de sociedade

É preciso manter com profissionalismo e ética os embates nesses territórios do conhecimento por novas políticas de currículo, de avaliação, de valorização, atreladas a outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana.

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos diferentes.

É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos, sobre o que ensinar-aprender. As diretrizes curriculares perderam sentido inovador soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de avaliação.

Hoje grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento.

Ousadia em nome do direito à vida digna

Sobre as escolas e sobre os seus coletivos de mestres e educandos onde vinham acontecendo as ousadias mais criativas pela garantia do direito ao conhecimento recaem os controles maiores nos currículos e nas avaliações.

Porque nessas escolas chegam vidas precarizadas que contrastam e contestam o culto à missão salvadora que as ciências e tecnologias dos currículos prometem superar e extinguir.

É significativo que nas escolas e salas de aula onde chegam os(as) filhos(as) dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos tenham lugar especial as inovações criativas dos docentes-educadores traduzidas em práticas e projetos; das formas indignas de viver que

os educandos carregam venham indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a serem criativos para descartar conhecimento morto e incorporar indagações e conhecimento e significados vivos, instigantes para a docência. /

Os docentes dessas escolas, em convívio com os alunos populares, são levados a duvidar da visão sagrada, messiânica das ciências e tecnologias que são obrigados a ensinar. A vida, a justiça e a dignidade negadas com que convivem lhes obrigam a duvidar do caráter redentor das competências e da racionalidade científico-técnica de que são profissionais e que os currículos impõem de forma acrítica.

Muitos profissionais desses educandos aí encontraram as virtualidades e incentivos para duvidar e inventar ousadias criativas no próprio campo da docência e do currículo, para inventar outros conhecimentos que ajudem os educandos a entender-se e entender os determinantes de seu viver.

Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares com vidas precarizadas teremos coletivos de profissionais e de educandos contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações. Teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou de campo; por projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento. Mas que conhecimento liberta?

Ousadias em nome do compromisso ético

Uma constatação chocante é que os gestores e a mídia condenam os docentes de antiéticos, descomprometidos, irresponsáveis. Entretanto, nas últimas décadas, se observa um crescimento docente das lutas por inovação em nome da ética, do compromisso ético com os educandos, com seus direitos e com outro projeto de sociedade. A ética como luta pela dignidade dos educandos.

A ética como luta por autoria e liberdade e criatividade responsável dos profissionais do conhecimento.

Em realidade, quando se apela à irresponsabilidade de mestres e alunos, estamos diante de um confronto de éticas. Da ética da liberdade, criatividade, verdade, dignidade que vinha crescendo em confronto com a "ética" do cumprimento fiel da norma, das diretrizes, dos tempos, dos núcleos duros, das exigências de reprovação e de segregação na escola dos sempre segregados do crescimento econômico. As disputas no território do currículo e da docência são disputas éticas.

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade.

É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.

É ético resistir a rituais e processos que julgam, condenam e segregam milhões de crianças, adolescentes, jovens ou adultos populares por não apreenderem a única racionalidade e o único saber legítimos, no tempo e nos rituais legítimos.

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal culta.

Resistir a esses cânones únicos segregadores tem feito parte da ética docente, e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e colocá-los em diálogo com a diversidade de saberes e linguagens.

Reconhecimento da diversidade

A disputa foi se instalando ao chegarem os coletivos tidos como povo comum sem racionalidade, dominados por saberes do senso comum. Os coletivos docentes cada vez mais identificados com esses educandos em saberes, cultura, classe, raça, campo ou periferia passaram a ter de articular direitos tensos: o direito à "herança" intelectual, cultural, estética, ética com o direito a suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se.

O direito a autoimagens positivas tem levado os(as) docentes-educadores(as) a adotar uma postura crítica, vigilante diante do material didático, até da literatura que chega às escolas e reproduz estereótipos sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, negros, pobres.

Os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária.

Essa riqueza afirmativa vem entrando nas salas de aula através, sobretudo, da criatividade e das ousadias dos(as) educadores(as) docentes que têm avançado em reconhecer a diversidade. Assim, são contrapostos e expostos os sexismos, racismos, inferiorizações ainda presentes em alguns dos materiais didáticos e literários que chegam às escolas. O campo do material didático e literário passou a ser um território de disputa nas salas de aula. Disputa política que extrapola até a mídia e a outras instituições da sociedade e do Estado.

Os embates políticos sobre o que se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade; um indicador de que os profissionais da educação básica cresceram em autonomia ameaçando o papel de reprodutores fiéis dos valores e das representações inferiorizantes que pesam sobre eles e sobre os setores populares com os quais trabalham.

As tensões vividas nas últimas décadas no território do currículo e da docência vêm dessa diversidade de culturas, saberes, racionalidades, concepções de sociedade, de identidades que explodem nas escolas públicas e vão chegando às escolas privadas.

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos.

Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares: dessacralização que vinha sendo feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ou-sados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade.

Repolitizar as disputas no território dos currículos

Nesses intentos tínhamos aprendido que as disputas no terreno controlado e gradeado dos currículos e das disciplinas seriam tensas. Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres.

É sintomático que todo esse acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretas chegam às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares.

Tensas histórias de embates por autonomias profissionais. Nunca como agora nessa década caíram sobre mestres e alunos tantos "auxílios" e tantos controles e tantas avaliações, punições e ameaças. Toda profanação será castigada.

Toda ousadia de democratizar o conhecimento, a ciência, a racionalidade, de reconhecer conhecimento, racionalidade no senso comum, no povo comum será castigada, controlada. Era de se esperar essa reação conservadora, freando as ousadias criativas das redes e escolas e dos docentes e de seus movimentos.

Agora nos obrigam a debater-nos contra a asfixia controladora que vem da mídia, de gestores e das avaliações, dos currículos por competências, do controle repressor dos docentes e de suas organizações profissionais, da imposição do currículo único, do material didático único, do padrão mínimo, único de qualidade.

As autorias docentes repolitizadas

Na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade.

O movimento docente reaquece suas resistências e suas lutas. É significativo que as reações e até greves mais recentes sejam contra essa pluralidade de controles sobre

suas autorias, sobre seu trabalho. Reações dos trabalhadores na educação a serem julgados, condenados e classificados em avaliações pelos resultados dos alunos e a serem submetidos a provas, a perder direitos conquistados em décadas de lutas. É significativa a percepção do movimento docente sobre as estreitas relações entre as avaliações e políticas curriculares conservadoras e a perda de seus direitos, de autoria e autonomia profissional.

Currículo, ordenamento, avaliação se mostram determinantes da organização do trabalho, da valorização-desvalorização do magistério, da manutenção ou perda dos direitos conquistados. Diante das autorias negadas a reação do movimento docente repolitiza a disputa no território do currículo. Reafirmando o direito à autoria e à criatividade docente.

As reações vêm também dos movimentos sociais com sua diversidade. Reações a currículos que os ignoram, ao material didático e literário que continua reproduzindo representações sociais, sexistas, racistas, inferiorizantes que ainda chegam com o aval oficial às escolas públicas, do campo, das periferias, dos povos indígenas e quilombolas.

Era de se esperar que em tempos em que o movimento docente e o conjunto dos movimentos sociais dinamizam e repolitizam a sociedade, o território das escolas, dos currículos e do material didático e literário seja repolitizado.

Como reação, a criatividade profissional passa também a ser reafirmada e repolitizada.

Ou como profissionais do conhecimento controlamos os currículos ou seremos controlados em nossas autorias.

Os limites às autorias docentes

As crenças nas ciências são tão fortes ou mais do que nas religiões.

Pablo Casanova

Não reconhecidos autores porque inferiorizados

Começemos por uma constatação: entre as representações sociais, persiste arraigada uma visão inferiorizada dos profissionais e do próprio campo da educação básica, que são vistos como inferiores no conjunto dos corpos docentes porque são desqualificados, ou mal qualificados. Essa justificativa persiste ao longo de décadas. Os repetitivos apelos à necessidade de aumentar os seus níveis de qualificação revelam e reforçam a visão inferiorizada dos docentes, porque são supostamente desqualificados.

Nessa visão inferiorizante se pretende justificar o controle de suas autonomias e a necessidade de mecanismos de tutorias por parte dos órgãos centrais, ou por parte de coletivos técnico-gestores refugiados em delegacias, coordenadorias, secretarias e conselhos. Como é humilhante e segregador ver e tratar os profissionais de educação básica como eternos infantes demandando o cuidado atento e a tutoria cuidadosa do auxílio e proteção técnico-gestora e normalizadora.

Frente a essas inferiorizantes formas de tratá-los vêm reagindo esses profissionais nas últimas décadas, seja no movimento docente ou na pluralidade de ações afirmativas de autorias. Por que tantas resistências gestoras a esse reconhecimento de suas responsáveis autorias? Por que não se reconhece que a visão de tutelados ficou na saudade e cresceram como profissionais que dispensam ser tutelados?

A essa visão inferiorizada, carregada de sexismo e machismo se soma a visão inferiorizada do campo ou nível em que trabalham a educação básica. A visão hierárquica do sistema educacional confere *status* diferente ao nível superior do que ao médio, fundamental, elementar, primário. Os próprios nomes refletem hierarquias inferiorizantes para a educação básica, o que legitima as visões inferiorizantes dos profissionais que trabalham nesses níveis tidos como primários, elementares.

A rigidez e controle na educação básica contrastam com a liberdade da pesquisa, da produção e do ensino defendida para a educação superior e para seus pesquisadores-docentes. Há uma tradição histórica que reconhece a autonomia universitária como uma exigência da dinâmica do campo da produção do conhecimento. Campo aberto, livre a debates de ideias e concepções, o que exige autonomia docente.

Nos cursos de licenciatura, os licenciados acompanham o dinamismo intelectual de suas áreas e aprenderam a prestigiá-las. Entretanto, como professores de ensino fundamental ou médio, tiveram de aprender que os conteúdos sistematizados nos currículos e nas disciplinas perdem esse caráter dinâmico inerente a sua produção e passam a ser sistematizados, ordenados e sequenciados em uma transposição que exige uma ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada com uma fidelidade sagrada, ritualizada.

A função dos conselhos, dos inspetores e dos regimentos, ou das diretrizes e normas será obrigar os docentes a respeitarem cargas horárias, hierarquias, sequenciações, linearidades. A autonomia reconhecida do pesquisador-docente da educação superior contrasta com a rigidez e os controles que negam qualquer autonomia e autoria aos pesquisadores-docentes da educação básica.

Destes professores se espera que cultuem o conhecimento curricular como sagrado e indiscutível. Podemos ver nesse culto um mecanismo de controle das autorias docentes?

Culto fiel aos conteúdos sequenciados

Chegamos a outro mecanismo, a outra crença que limita as autorias e criatividade docentes.

Como não ser fiel a conteúdos que aprendemos a cultivar como sagrados?

Nada fácil aos docentes das escolas ter uma postura crítica e tentar desconstruir, desordenar os conteúdos de sua matéria nem em função das aprendizagens dos educandos. Os ordenamentos curriculares carregam um caráter de necessidade e inevitabilidade que nem se cogita desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado. Dos docentes se exige que preparem suas aulas com esmero, seguindo o ordenamento e a sequenciação de cada conhecimento, a ponto de reprovar, reter o aluno que deixar aprendizados para trás.

A sequenciação do conhecimento é tão intocável que se um número até significativo de crianças, de adolescentes ou jovens não aprender na sequenciação prevista e deixarem aprendizados para trás, esses alunos obrigatoriamente terão de repetir o ano. O docente não tem autonomia para decidir sobre outras soluções mais éticas.

O ordenamento curricular se rodeou da condição de um ritual sagrado.

Tornar-se necessária uma visão crítica dessa ritualização se pretendemos avançar no direito à autonomia profissional. Como operam e se impõem os rituais sagrados?

Os rituais sagrados não podem ser quebrados. Será uma profanação; que alunos passem sem dominar os conteúdos previstos no tempo previsto, na lógica e na sequência previstas. Não é o professor que reprova e retém, é essa lógica que o obriga. Quanta criatividade para acompanhar para frente aprendizados ainda não dominados tem sido condenada.

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados.

Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-los a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais. Inclusive o ritual de avaliação-aprovação reprovação, sacrificando a diversidade de culturas, de vivências, de processos de aprendizagem, quebrando identidades em uma fase tão delicada de sua formação, a infância-adolescência.

Esse caráter sagrado de cada disciplina é introjetado nos cursos de formação.

Em debates com os professores é frequente ouvir: "sou exigente, reprovado porque sou sério, trato os conteúdos de minha matéria com toda seriedade".

A cultura do intocável pesa sobre a cultura docente como um mecanismo de controle dos próprios docentes.

Sempre que a mídia ou gestores acusam os professores de irresponsáveis, de não levarem a sério a docência, provoca-me uma reação: há muita seriedade e profissionalismo nos docentes, tanto que são extremamente fiéis aos rituais da docência, viraram escravos de uma fidelidade e de tratos sagrados, ritualizados dos conteúdos curriculares e de seus ordenamentos.

E esperançador que tantas escolas e coletivos se soltem dessas amarras, tentem ser criativos para dar conta dos complexos e irreguláveis processos de ensinar-aprender, de ser profissionais do campo tão dinâmicos do conhecimento e da formação humana.

Perpetuar as crenças redentoras da ciência

Continuemos indagando o que justifica a rigidez dos ordenamentos curriculares e dos controles sobre os docentes para melhor reagir. A cultura ritualizada, sagrada dos conteúdos e da docência não foi incorporada apenas nos cursos de formação. Faz parte do ideal de progresso e de cientificidade que cultua o conhecimento e a ciência como propulsores do progresso das sociedades e da ascensão dos indivíduos: o conhecimento e a ciência são cultuados até como sendo a força transformadora dos povos e, sobretudo, libertadora do atraso, do tradicionalismo, da irracionalidade primitiva dos coletivos tidos como os mais atrasados de nossa e de todas as sociedades.

O culto e a crença na ciência, na tecnologia, na racionalidade científica como salvadora e libertadora, sobretudo dos pobres são aprendidas nos centros de formação, das ciências naturais, de maneira especial quando se pensam como garantia do progresso e do bem-estar universal. Um licenciado bem formado não é apenas aquele que domina os conhecimentos de sua disciplina, mas aquele que introjetou essa cultura, esse culto a essas crenças redentoras, messiânicas, sagradas da ciência e do conhecimento.

Os controles das autorias e a criatividade docentes têm raízes profundas em crenças e cultos arraigados. Aí tem de centrar-se os embates docentes, em desconstruir essas crenças redentoras e as funções de controle social a que se prestam.

Na cultura social, política, econômica, assim como na mídia, no trabalho e na administração, essas crenças são hegemônicas. Elas se fortalecem quanto mais avança a chamada revolução científica. Desses campos sociais vêm pressões para que as escolas e seus profissionais sejam guardiões fiéis e competentes desses tratos sagrados de conteúdos sacralizados.

O destaque que a mídia dá aos resultados do ritual sagrado de avaliação nacional é uma comprovação do arraigado dessas crenças. Os sistemas, as escolas e os professores são classificados em bem-sucedidos ou malsucedidos.

De um lado, os mercedores de destaque, louvor, pelos êxitos na transmissão e nas aprendizagens de competências que irarão o progresso e o futuro da nação. De outro lado, os mercedores de reprovação, vergonha por não terem tratado com profissionalismo conteúdos e rituais sagrados do bem ensinar e bem aprender competências necessárias ao progresso.

Lutar contra essas avaliações, reprovações docentes sem desmistificar o caráter sacralizado dos ordenamentos curriculares será inútil. O avanço da miséria, da fome, das doenças, da concentração da renda... desmente essas repetidas crenças no avanço das ciências e do conhecimento. Difícil para os(as) filhos(as) dos setores populares, alunos ou professores, vítimas de séculos de segregações serem convertidos a crenças que sua história longa desmente. Por aí passam tensões nos processos de ensinar-aprender.

Cultuar o ritual seletivo de passagem

Esse caráter necessário, inevitável, inquestionável das competências curriculares, escolares para o bem-estar da nação e de cada um é uma crença que limita autorias e criatividades porque pesa sobre as escolas, sobre os professores e gestores e sobre os alunos e as famílias. Sobretudo, pesa sobre os coletivos pobres, seus jovens, adolescentes e até crianças. Se fizer um percurso exitoso de aprendizagem dos conteúdos na sequência prevista, passando nas avaliações oficiais seu futuro estará garantido. "Se fracassares nesse percurso teu destino está marcado a continuar no atraso, na pobreza, no desemprego, no trabalho informal de teus coletivos de origem". Promessas que ouvimos quando alunos, e que ainda são repetidas às crianças-adolescentes pobres das escolas públicas e aos jovens e adultos da EJA.

Há alguma crença, algum mandamento ou algum ritual de passagem mais sagrado do que essa visão de salvação ou condenação do ritual do percurso escolar? O curioso é

que a visão sagrada, messiânica, salvadora persiste na visão do sistema escolar e do currículo defendidos em nome da visão republicana e democrática, secularizada, laica, da educação. Reconheçamos que pouco avançamos nessa empreitada de conformar um sistema de educação laico, secularizado, republicano e democrático.

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicas foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação.

A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento.

A sacralização dos rituais de passagem tão seletivos e segregadores são impostos à escola e à docência pela persistência de rituais e relações segregadoras na sociedade. O campo do conhecimento foi submetido aos padrões segregadores. Perdeu autonomia. Conhecimento sacralizado vira elitizado, Kgregadore controlador.

Quanto maior a perda da autonomia do próprio campo do conhecimento maior a perda da autonomia dos seus profissionais, os docentes. Lutar pelas nossas autorias sem criticar a submissão do conhecimento ao mercado ou sem lutar pela autonomia do conhecimento será uma luta perdida.

Sem avançarmos nessa maior autonomia do conhecimento fica difícil aos mestres, seus profissionais, garantir o direito dos educandos ao conhecimento.

A ressacralização conservadora dos conteúdos

Em que quadro atual nos movemos? Em um quadro de refinados controles. A política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação. Uma ressacralização controladora dos docentes, de suas competências e de suas condutas como profissionais.

Agora, não apenas os discentes, mas também os docentes avaliados, provados e reprovados como incompetentes ou irresponsáveis nos seus deveres sagrados de tratar com qualidade conteúdos tão necessários para o progresso, para saída do atraso.

O clima de nação grande entre as economias está elevando as competências no domínio das ciências e tecnologias a um patamar novo, de necessidade inevitável, de precondição; visão e pressão um tanto relaxadas em nossa tradição de país subdesenvolvido, carregando uma herança de coletivos tradicionais, irracionais, pré-modernos, descolarizados.

A retomada conservadora dos controles do trabalho e da autonomia docente exige uma reação crítica dos próprios docentes. Exige tentar entender por onde passam esses controles a sua função de profissionais do conhecimento e a que estreitezas vai sendo reduzido o tão proclamado direito de todo cidadão ao conhecimento.

A visão tardia da necessidade sagrada de investir com urgência em capital humano invade a mídia e as análises e aumenta as pressões sobre o sistema escolar, sobre a educação de qualidade. Embate posto na escola pública, seus currículos e sua docência. A política nacional de avaliação

passou a ser o ritual sagrado de medida dessa passagem da nação para o Primeiro Mundo. Onde incide com maior pressão essa necessidade de capacitação para o novo país, a nova economia competitiva é sobre os currículos. Currículos baseados em competências. Incide sobre os docentes, sua qualificação e seus compromissos.

Até sua remuneração pelos resultados dos seus alunos nas provas, ou por frequência, assiduidade, organização, relatórios.

Os enfrentamentos se concentram na avaliação dos conteúdos e da docência, formas sofisticadas de controle da criatividade e autoria docentes. O aumento dos controles docentes não é um capricho de um gestor de plantão, tem raízes políticas mais profundas. É um ritual de controle dos próprios conhecimentos.

Nem todo conhecimento merece ser avaliado.

O novo tempo marcado por uma opção de crescimento econômico sacralizando a ciência, a tecnologia e o domínio de competências termina pressionando por um novo currículo, nova docência e novos rituais de controle, de qualidade, de avaliação-aprovação-reprovação de alunos e mestres. Os governos mais afinados com essa opção como necessária, inevitável tendem a controles mais refinados dos currículos, da docência, da qualidade, do trabalho profissional e das avaliações. Nessa necessidade e inevitabilidade se nivelam as diferenças partidárias dos gestores. Impressiona a rapidez com que se conseguem consensos onde havia diferenças ideológicas sobre as opções.

Os controles dos docentes repolitizados

As políticas, diretrizes e normas coincidem na priorização de currículos baseados em competências, nas avaliações de resultados, na pressão sobre os docentes, seus compromissos e responsabilidades. Coincidem na sua exposição ao massacre na mídia das escolas, dos mestres, coletivos e alunos com baixos desempenhos. Os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa. Territórios sagrados a serem cultuados. Logo, controlados com novos rituais. O próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle.

Ter consciência desses embates é fundamental. Os trabalhadores em educação estão no meio, são alvo do fogo cruzado que tenta desconstruir não apenas o progressismo político-pedagógico das últimas décadas, mas também tenta destruir, controlar o crescimento político dos coletivos e do movimento docente. Tenta desconstruir o conhecimento como espaço político.

Nada se torna mais impositivo do que aquilo cultuado como necessário, intocável, sagrado. Benjamim via o capitalismo como religião; aí não cabem mais ousadias criativas. Elas devem ser coitadas, deslegitimadas. Estamos em tempos de recuo nas ousadias criativas na docência, nas reorientações curriculares, na proliferação de projetos, propostas e didáticas.

Um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passageiro sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas.

As vítimas em foco são os coletivos docentes e gestores que, nas últimas décadas, ousaram a liberdade de criação no campo do currículo, do conhecimento e do seu trabalho. As tentativas de frear essa criatividade passam por convencer os docentes de que quanto mais cultuados os conteúdos maior sua valorização como profissionais dos conteúdos. O que observamos é aumento do controle.

Novas disputas políticas no território da docência

Nas últimas décadas os coletivos docentes de educação básica vêm se defrontando com estudos e debates em torno de questões como as expostas a seguir:

Só resta controlar a criatividade docente e se submeter ao ritualizado? Ou cabem ainda disputas no território do conhecimento, dos currículos e na profissão docente? Esses profissionais se conformarão em ser meros executores dos rituais previstos, das competências legitimadas, das avaliações impostas? Renunciarão a seu direito profissional de criar, selecionar, incluir outros conhecimentos não hegemônicos, outras didáticas, outro material pedagógico? Renunciarão ao seu direito de avaliar-se e avaliar os processos de ensino-aprendizagem? Deixarão o trabalho de sua autoria por conta de agências e “especialistas” em avaliação, sentençação? Seguirão fiéis às apostilas que a indústria do ensino vende e que gestores públicos compram e impõem para elevar a média no Ideb?

As respostas têm reorientado novas éticas profissionais.

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas.

As disputas no território dos currículos e da docência estão postas com nova radicalidade. Passam pelas disputas das últimas décadas do direito à autoria, à criatividade, à própria capacidade de criticar o que contradiz opções políticas, éticas.

Se esse direito profissional a intervir e criar no próprio campo da docência e do currículo cultivado com tanto esmero nas últimas décadas está ameaçado pela repolitização conservadora que tenta impor aos docentes o que é sagrado ensinar para avaliar esse quadro repõe novas resistências e novas disputas políticas no território da docência e dos currículos.³

³ Fonte: www.files.zeadistancia.webnode.com

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. IDEIAS ORIENTADORAS PARA A CRECHE: A QUALIDADE NEGOCIADA. CAMPINAS – SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2012.

Vinícius Stein/Aline Aparecida da Silva

Escrito por Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Antonio Gariboldi, o livro *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*, conforme indica o prefácio de Suely Amaral Mello, sintetiza as discussões de profissionais docentes de diferentes regiões da Itália, apresentando orientações para a organização e a reorganização das creches.

A obra é organizada em seis partes. Em cada uma delas, os autores desenvolvem o tema principal estruturando a escrita em tópicos e subtópicos, e com isso oferecem ao leitor uma análise sistemática dos elementos que asseguram a excelência na creche e discorrendo sobre possibilidades práticas para a sua realização.

Na primeira parte, como indica o título – *Os personagens da creche* –, Egle Becchi descreve as especificidades que abrangem as crianças, as famílias e os profissionais. A autora analisa que, por serem recentes as pesquisas do campo da psicologia que têm a primeira infância como objeto de estudo, as crianças (os personagens principais na vida da creche) são as menos conhecidas. Em decorrência disso, é corrente a compreensão da creche como espaço de cuidado assistencial (não educativo), e das crianças pequenas como inaptas às intervenções educativas ou ainda capazes de se autoeducarem. Becchi (2012) opõe-se a essas concepções ao compreender a creche como espaço educativo, argumentando que nela a criança experimenta e vivencia coletivamente as situações planejadas para seu desenvolvimento.

Sendo a coletividade uma das especificidades da creche, cabe ao adulto observar o desenvolvimento do grupo e simultaneamente de cada criança em sua individualidade com uma postura pedagógica ativa, que procure compreender os modos do desenvolvimento infantil e que possibilite o planejamento de intervenções intencionalmente orientadas para o crescimento da criança em sua individualidade, bem como do grupo como um todo. Este é, para a autora, o objetivo da pedagogia da creche: educar para o crescimento, “[...] preparar a criança para [...] práticas culturais, apoiar e encaminhar a sua verbalização e a sua competência motora, estimular e exercitar a sua vida mental” (BECCHI, 2012, p. 8). Sua finalidade não está voltada para os próximos anos de escolarização, isto é, não se esgota na necessidade de preparar a criança para a escola da infância, mas sim para um fim posterior, de contínua e complexa formação, para o qual devem ser viabilizadas todas as condições e todos os recursos necessários.

Nesse contexto, Becchi (2012) assinala a necessidade de que a creche e a família desenvolvam um trabalho com objetivos comuns. A autora apresenta possibilidades práti-

cas para que o sentido unitário entre família e creche seja criado. Uma das propostas é a “profissionalização pedagógica” dos pais, que consiste na inserção efetiva destes na creche – participando da realização de pequenos trabalhos, discutindo o desenvolvimento da criança com os profissionais, acompanhando a rotina, e não apenas em momentos outras crianças da creche. Na creche de qualidade, deve haver o intercâmbio entre o saber que a família possui da criança – que é único e carregado de emotividade – com o dos profissionais da creche – o conhecimento sistematizado.

A autora assevera que a intervenção da pessoa adulta na creche é sempre educadora. As rotinas, por exemplo, não devem ser conduzidas como repetições mecânicas e vazias de sentido; pelo contrário, são ocasiões de aprendizagens motoras, intelectuais e verbais, devendo, portanto, ser instituídas como momentos de intervenção na zona de desenvolvimento próximo das crianças³. O educador deve estar consciente da importância de suas escolhas e contemplar em seu planejamento a participação ativa das crianças.

A “pedagogização do tempo total” deve ser um objetivo a ser buscado continuamente. Nessa perspectiva, os momentos de cuidado constituem-se como intervenções educativas e têm papel central no desenvolvimento. Pela conduta do adulto nas orientações, diálogos, durante as refeições, nos momentos de sono e demais ações, as emoções e os desejos das crianças são educados.

Para a excelência dos trabalhos na creche, há a necessidade de planejamento e consciência coletiva das metas a serem alcançadas. Deve-se debater e exemplificar os fundamentos teóricos que norteiam as concepções adotadas pela equipe. “A creche [...] é antes de tudo um lugar de crescimento formativo dos adultos para poder ser um bom lugar pedagógico para as crianças” (BECCHI, 2012, p.14).

Para o exercício de formação, o adulto da creche deve dispor de experiências ricas que podem ser adquiridas e complexibilizadas ao longo do tempo. É a partir delas que as crianças encontrarão respostas às suas necessidades e estímulo para novas aprendizagens, condutas, e para o desenvolvimento da curiosidade.

Deve-se prezar pela pedagogização dos trabalhos não estritamente educativos, como a arrumação, a limpeza e a preparação da comida. A criança deve compreender que o que é feito segue regras e tem intenções que devem ser comunicadas.

Os adultos que trabalham na creche não têm um papel único, mas compartilham de uma homogeneidade de intenções. O coletivo da creche apresenta-se como uma república pedagógica, o que implica na valorização da participação de todos, ou seja, nenhum adulto deve ficar à margem do trabalho educativo. Pelo planejamento compartilhado são eleitas não somente estratégias didáticas, mas também a tomada de consciência das intenções do grupo e de seu papel frente às questões postas.

Na segunda parte do livro, *A vida cotidiana na creche*, Ana Bondioli e Antonio Gariboldi priorizam três assuntos: *As atividades; Tempos e espaços;* e *Materiais e Móveis*⁴. Tratando das atividades, discorrem sobre as rotinas, a brincadeira, as atividades linguísticas e as atividades de aprendizagem, citando elementos que caracterizam cada uma dessas atividades, sua importância e os cuidados necessários para sua realização em uma creche de qualidade.

As rotinas caracterizam-se pelos momentos que têm no cuidado com o corpo seu principal objetivo.

São facilmente reconhecidas pelo caráter cíclico e ritual. A continuidade e a coerência das rotinas estabelecidas propiciam às crianças a aquisição de hábitos regulares e a organização, o desenvolvimento do sentido de tempo, de continuidade de experiências, além de serem momentos de comunicação e troca com os adultos.

A brincadeira, por sua vez, relaciona-se com as experiências lúdicas, isto é, pelas ações e trocas motivadas pelo prazer na realização daqueles que nela estão envolvidos, entendendo que, apesar de seu caráter espontâneo, a brincadeira é influenciada pelas características físicas e sociais em que é desenvolvida.

Cabe ao adulto atentar-se à organização do espaço, à variedade e à continuidade das ofertas de brincadeiras, à formação dos grupos e, junto das crianças, compartilhar o prazer da brincadeira.

As atividades linguísticas representam a possibilidade da aquisição da fala, da comunicação. Todas as experiências da creche são um caminho da experiência linguística que é desenvolvida pela mediação do adulto. Interações verbais de excelência permitem que a criança compreenda o meio linguístico como veículo de significado e troca. O adulto deve escutar a palavra infantil e traduzi-la da maneira mais elaborada e articulada, a fim de, simultaneamente, devolver à criança a sensação de ser compreendida e enriquecer sua capacidade comunicativa.

As atividades de aprendizagem se diferenciam das rotinas e das brincadeiras por possuírem uma intencionalidade precisa do adulto para o enriquecimento da experiência cognitiva das crianças. Os autores dão ênfase ao papel do adulto na aquisição de habilidades e competências que não se desenvolvem espontaneamente, mas sim pela intervenção e orientação. Tratando ainda das atividades, concluem destacando a possibilidade de excursões, passeios e festas, que por serem ocasionais, devem ser planejados e organizados com antecedência.

Em *Tempos e espaços*, Bondioli e Gariboldi demonstram que a qualidade da estruturação espacial está relacionada às exigências infantis alicerçadas na relação entre intimidade/segurança e exploração/descoberta.

A organização temporal deve considerar o equilíbrio entre a regularidade social e flexibilidade individual, ou seja, os tempos não devem ser pensados dentro de uma rigidez institucional nem de uma fragmentação de experiências, mas de forma que ofereçam às crianças variedade e regularidade de situações, coletiva e individualmente, e que permitam o reconhecimento de uma estrutura temporal reconhecível e previsível.

Os autores concluem abordando a questão dos materiais e móveis. Em sua perspectiva, o mobiliário deve propiciar às crianças atuar de forma autônoma na exploração do espaço, com acesso à variedade de materiais. Para tanto, deve-se criar um ambiente seguro, que propicie oportunidade de experiências e ao mesmo tempo permita à criança estabelecer uma relação familiar de estabilidade.

Anna Bondioli, em *Os modos de educar*, analisa as relações entre crianças e adultos e elenca as possibilidades de procedimentos para que a experiência na creche se constitua em um momento de crescimento para as crianças pequenas.

De acordo com a autora, a criança que vai para a creche terá sua personalidade e identidade desenvolvida. Desta forma, sua inserção deve ser realizada de modo planejado e organizado, para que a ambientação possa ser feita de maneira gradual, personalizada, oferecendo a possibilidade de individualização e identificação com pessoas queridas que estejam à sua volta. Ao mesmo tempo em que pertence à coletividade, a criança deve ser reconhecida pela sua individualidade. A individualização pode ser expressa na personalização da sala, de objetos, para que a criança estabeleça sua identidade pessoal perante o grupo.

Confiança e afeto são condições para que a criança possa usufruir com qualidade das experiências proporcionadas pela creche. Cabe ao educador planejar situações que encorajem, apoiem e coloquem as crianças nas melhores condições para usufruir da companhia de seus pares, possibilitando a variedade, a consistência e a continuidade das experiências vivenciadas. A definição dos objetivos, a avaliação atenta do adulto durante o processo de inserção e o diálogo com os pais permitirão modular estratégias que personalizem o processo de aprendizagem.

Na quarta parte do livro, intitulada *Condições para educar*, Monica Ferrari versa prioritariamente sobre a avaliação, o planejamento e a profissionalização dos educadores. Em sua análise, a observação sistemática, tanto do grupo quanto da criança em sua individualidade, é requisito para a preparação e a avaliação do trabalho formativo. Para uma experiência de observação atenta, formadores, especialistas e coordenadores devem ter consciência do planejamento global – que contempla os objetivos a serem atingidos e as ações para alcançá-los.

São condições imprescindíveis para a excelência na creche planejar, executar e por meio da observação, avaliar e replanejar. A avaliação exige instrumentos idôneos de análise – científicos – e a documentação de todos os processos (observações das crianças e dos grupos, resultado de avaliações anteriores e planejamentos, por exemplo).

No tocante à profissionalização dos educadores, a autora afirma que deve ser “[...] cultivada, promovida e apoiada [...]” (FERRARRI, 2012, p. 49), pois, em sua análise, o profissional não é aquele que somente atua, mas que reflete sobre sua atuação, que decide conscientemente. A profissionalização deve ser estendida para todos aqueles que atuam e participam da creche – educadores, auxiliares, pessoal técnico administrativo, coordenador, atelieristas, psicólogos, especialistas, pais e pais da lista de espera.

Objetivando que todos se conscientizem e reflitam acerca do significado do próprio papel, cabe ao coordenador direcionar, selecionar e discutir com o grupo quais são as reflexões essenciais para aquela realidade, e a partir disso promover ações que privilegiem as vivências com o coletivo, como, por exemplo, cursos de formação em serviço, participação em congressos, seminários, aulas de especialistas, apresentação de livros, iniciativas culturais, entre outros. Nas palavras da autora: “Não se profissionaliza nessa área, senão no interior de uma contínua disponibilidade de crescimento do outro e de si próprio, no seio de um grupo consciente das próprias escolhas” (FERRARRI, 2012, p. 51).

A socialização das experiências desenvolvidas na creche e as relações com órgãos externos são o tema da quinta parte do livro: *A abertura em relação ao social*, elaborada por Mo-

nica Ferrari. Nesse capítulo, a autora faz um questionamento pertinente: “A creche é o lugar preferido para a pesquisa da primeiríssima idade [...] que permite conhecer melhor essa peculiar fase da vida. Todavia, raramente a creche se vê como lugar propositivo de pesquisa [...]” (FERRARRI, 2012, p. 56). Para a autora, deve haver uma ligação entre laboratórios de pesquisa e as creches, e juntos devem construir projetos de pesquisa de reflexão que partam dos problemas comuns.

Ferrari (2012) afirma que a qualidade das atividades desenvolvidas na creche está relacionada com órgãos externos a ela, como os postos de saúde, outras creches, escolas da infância, setores de documentação, brinquedotecas, grupos, associações e revistas que tratam de problemas da primeira idade.

Na parte final, *Garantias da qualidade na creche*, Ana Bondioli e Antonio Gariboldi argumentam que uma creche de qualidade necessita de garantias que coloquem seus funcionários em condições de realizar da melhor forma as suas funções.

Algumas dessas condições estão relacionadas à quantidade adulto-criança, à estrutura física do prédio, aos aspectos administrativos e à organização, isto é, “[...] a correta divisão e o rigor dos papéis de cada um [...]” (BONDIOLI e GARIBOLDI, 2012, p. 59).

Os autores citam a necessidade de um regulamento que seja a referência para todos os envolvidos com a creche. Além deste, outros documentos importantes são: A carta da creche – a qual declara as modalidades organizadoras e os princípios da creche – e o projeto educativo – que apresenta a identidade, a história e explicita o fio condutor bem como unifica projetos.

Esses documentos, em consonância com os autores, devem ser do conhecimento de educadores, pais, coordenadores e administradores, os quais, coletivamente, devem mantê-los atualizados, o que implica organizar situações de discussão e aperfeiçoamento com a colaboração de diversas pessoas de níveis variados de responsabilidades.

As reflexões apresentadas em *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada* reportam-se às creches italianas, mas são latentes à realidade brasileira. Compreender o trabalho educativo como um fazer consciente e exercício de coletividade é um desafio pertinente às creches do Brasil. Fazendo uso das palavras de Mello no prefácio do livro: “[...] a atitude de investigação incorporada na atitude docente faz concretizar o que entre nós brasileiros/as ainda é, de um modo geral, discurso: o relacionamento com as crianças como cidadãos e o relacionamento com os familiares como parceiros na tarefa de apresentar o mundo para elas” (MELLO, 2012, viii).

A linguagem objetiva e as discussões pontuais fazem do livro leitura fundamental àqueles em atividade nas instituições de Educação Infantil, aos pais, aos profissionais em formação e a todos os preocupados com uma educação desenvolvente e de excelência para as crianças pequenas.⁴

⁴ Fonte: www.periodicos.uem.br

BONAMINO, ALICIA & SOUSA, SANDRA ZÁQUIA. TRÊS GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: INTERFACES COM O CURRÍCULO DA/NA ESCOLA. EDUCAÇÃO E PESQUISA, SÃO PAULO, V.38, P.373-388, ABR. /JUN. 2012.

Analisa-se, neste texto, três gerações de avaliação da educação em larga escala, a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil. A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. Tomando como parâmetro de análise os objetivos e desenhos dessas avaliações, bem como estudos e pesquisas que produziram evidências sobre o tema, exploram-se possíveis implicações para o currículo escolar. Por um lado, discutem-se os riscos de as provas padronizadas, com avaliações que referenciam políticas de responsabilização envolvendo consequências fracas e fortes, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar. Por outro lado, aponta-se o potencial das avaliações de segunda e terceira gerações em propiciarem uma discussão informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso.

Primeira geração de políticas de avaliação em larga escala: o Saeb

Embora se tenha evidência de que, desde os anos 1930, havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica. Como afirma Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007),

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. (p. 51)

Desde a década de 1960, tem-se a ampliação do uso de testes educacionais; no entanto, situa-se nos anos finais da década de 1980 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional. Essa sistemática é denominada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, como *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (Saeb).

O Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural.

Os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes. Até 2009, foram realizados dez ciclos de avaliação.

Desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros. Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondido; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. A partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries.

Os testes cognitivos do Saeb são elaborados com base em matrizes de referência, desenhadas a partir de uma *síntese* do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas.

Ainda que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral, o Saeb apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar.

Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados

de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares.

Paralelamente, enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral, Estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o *Sistema de Avaliação da Educação Pública* (Simave), e o Ceará, o *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica* (Spaece), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então. No caso das unidades federadas, 14 das 27 possuíam, em 2007, sistemas próprios de avaliação (LOPES, 2007).

A coexistência do Saeb com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a *Prova Brasil* faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil. Como será visto nas seções seguintes, tais avaliações envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas e, no caso da terceira geração, também o estabelecimento de prêmios atrelados aos resultados dos alunos.

Avaliação em educação e responsabilização

No campo educacional, as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização. A definição aí subjacente de democracia apoia-se em dois princípios orientadores. Por um lado, há a participação que acontece, em grande medida, mas não exclusivamente, por meio do processo eleitoral e do sistema partidário. Para tanto, todo cidadão deve desfrutar de direitos políticos fundamentais: direito de expressão, de associação, de votar e de candidatar-se a cargos públicos. Por outro lado, há a contestação pública entre vários atores políticos, não apenas no sentido da competição política, mas, sobretudo, como controle dos governantes pelos governados. Ou seja, “os governantes (enquanto agentes da soberania popular) devem responsabilizar-se perante o povo por seus atos e omissões no exercício do Poder Público” (CENEVIVA, 2005, p. 12).

Esses dois ideais de sistemas democráticos - participação e contestação pública - correspondem a duas formas básicas de responsabilização. A primeira delas é o processo eleitoral, que expressa o controle vertical sobre os governantes, sendo um instrumento de participação política, de garantia da soberania popular, e que assegura, mediante eleições periódicas, a expressão das preferências do povo por meio de mandatos. A segunda forma de responsabilização é o controle institucional durante os mandatos, o qual garante a contestação pública e a fiscalização contínua dos representantes políticos, eleitos ou não, no exercício do Poder Público (CENEVIVA, 2005).

Impulsionada pela constatação de que a democratização do Poder Público deve ir além do voto, essa forma de responsabilização vem sendo considerada na perspectiva

do aperfeiçoamento das instituições estatais, o que envolve, ao mesmo tempo, a melhoria das políticas e dos programas governamentais e uma maior transparência e responsabilidade nas ações de política pública.

Nos últimos anos, ganhou relevância a relação entre a qualidade das ações dos governos e os controles e incentivos a que estão submetidos os governantes e a burocracia, bem como entre o fortalecimento dos mecanismos de responsabilização e o aperfeiçoamento das práticas administrativas.

Dois mecanismos, em particular, têm sido apontados no estabelecimento de novas formas de participação e controle da sociedade sobre as ações do Estado: o controle social e o controle de resultados. A introdução de mecanismos de controle social e de responsabilização da administração pública pelo desempenho de políticas e programas governamentais aparece como uma promessa de substituição de um modelo em que impera o controle burocrático baseado na observância a normas e procedimentos, sem a participação dos cidadãos, por outro no qual se estabelece o controle *a posteriori* dos resultados da ação governamental, com a participação da sociedade. Esse mecanismo pode envolver, ainda, a definição de metas e índices de desempenho, bem como a avaliação direta dos bens e serviços públicos que estão sendo ofertados (CENEVIVA, 2005).

A avaliação de políticas e programas públicos ganha assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

Nas próximas seções, veremos como a evolução das avaliações educacionais articula-se com essa perspectiva, no interior da qual podemos identificar o surgimento da segunda e da terceira geração de avaliações em larga escala.

Segunda geração de avaliação da educação - responsabilização e currículo: a Prova Brasil

A fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, foi implementada, a partir de 2005, a *Prova Brasil*, que permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização (FERNANDES; GREMAUD, 2009). A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

A *Prova Brasil*, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore.

A introdução da *Prova Brasil* em 2005 e sua repetição, a cada dois anos, permitem a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o ensino fundamental. Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do Saeb, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos.

A *Prova Brasil* foi censitária para as escolas urbanas em 2005 e 2007. Em 2007, alterou-se o número mínimo de alunos na série avaliada, que passou de trinta para vinte. Essa alteração foi realizada para possibilitar que aproximadamente quatrocentos municípios que não participaram da primeira edição pudessem ser incluídos na avaliação. Já na terceira edição, em 2009, houve a ampliação do universo avaliado, de modo a incluir também todas as escolas rurais que tivessem, no mínimo, vinte alunos nas séries avaliadas.

Os resultados da *Prova Brasil* de 2007 passaram a integrar o *Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb), referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. O princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. Com o Ideb, o desempenho passa a ser medido por meio da *Prova Brasil* e a aprovação, por meio do *Censo Escolar*. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série.

Os resultados da *Prova Brasil* passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. Nessa perspectiva, é preciso lembrar que o Brasil possui um sistema educacional descentralizado, com mais de 5.000 redes de ensino com autonomia para gerir suas escolas (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

A divulgação dos resultados da primeira edição da *Prova Brasil* ocorreu em julho de 2006 por intermédio dos principais meios de comunicação e de um boletim disponibilizado na Internet e enviado a cada uma das escolas participantes. Esse boletim apresentava, entre outras informações, os resultados das escolas em uma escala de desempenho e as médias alcançadas pelas escolas das redes municipal, estadual e federal.

Enquanto a mídia divulgava *rankings* de escolas, com destaque para os melhores e piores resultados, nos sites do Inep e do MEC, enfatizava-se, como novidade da *Prova Brasil*, a devolução dos resultados para as escolas a fim de colaborar com o planejamento das ações pedagógicas (OLIVEIRA, 2011).

Em 2009, meses antes de acontecer a terceira edição da *Prova Brasil*, o Inep e o MEC distribuíram duas publicações em todas as escolas públicas: a *Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb - Ensino Fundamental* e a *Matriz de Referência do Saeb - Ensino Médio e de Ensino Funda-*

mental, ambas com exemplos de itens de edições anteriores comentados. No caso da *Prova Brasil*, no entanto, por razões administrativas, os resultados não foram divulgados às escolas, podendo ser encontrados apenas nas tabelas que apresentam as pontuações obtidas pelas escolas no Ideb de 2009 (OLIVEIRA, 2011).

Com a divulgação, pelo Governo Federal, de resultados nacionais da *Prova Brasil*, associada a iniciativas de governos estaduais nessa mesma direção - por exemplo, Minas Gerais, Ceará e Rio Grande do Sul -, passa-se a contar com experiências de avaliação da educação de segunda geração, caracterizadas por inovações que incorporam a divulgação de resultados de modo a permitir comparações não apenas entre redes, mas entre escolas.

A estratégia da mídia de divulgação, por meio de *rankings*, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem.

Em termos de responsabilização, no entanto, a *Prova Brasil* e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de *responsabilização branda*, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de *responsabilização sólida* (HANUSHEK, 2004; HANUSHEK; RAYMOND, 2005). Tais políticas e suas relações com a terceira geração das avaliações educacionais serão tratadas na próxima seção

Terceira geração de avaliação da educação - responsabilização e currículo: as avaliações estaduais de São Paulo e Pernambuco

Vários sistemas estaduais e municipais de ensino básico vêm desenvolvendo propostas próprias de avaliação - usualmente caracterizadas pela avaliação censitária de suas escolas - por meio de aplicação de provas aos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, com frequência bianual. Cotejando-se as propostas em curso, nota-se grande similaridade nos delineamentos adotados pelos sistemas de avaliação, os quais tendem a assumir, na elaboração dos itens das provas, a matriz de referência do Saeb e da *Prova Brasil*.

No entanto, há especificidades nas avaliações educacionais e no uso de seus resultados que ilustram as características das relações entre avaliações de terceira geração, políticas de responsabilização e currículo escolar.

Evoluções recentes na avaliação estadual de São Paulo

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi implantado em 1996, apresentando-se com os seguintes objetivos:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta peda-

gógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996, p. 7)

Os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos.

A noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do *Bônus Mérito*, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala.

Em 2007, quando a então Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro e o Governador José Serra anunciaram o *Plano de Metas*, evidenciou-se a importância que a avaliação em larga escala assumiria para essa gestão. A 5ª meta estabelecida no Plano previa um aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais. Ao estabelecer essa meta, a Secretária indica a continuidade do SARESP, e, dentre as *10 Metas para uma Escola Melhor*, duas enfatizavam o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista. As metas foram divulgadas com a seguinte redação:

Meta 8 - Sistemas de Avaliação:

- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).

- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.

- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

Meta 9 - Gestão de Resultados e Política de Incentivos:

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.

- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.

- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.

- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.

- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.

- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

Essas metas ilustram a importância atribuída aos resultados das avaliações em larga escala nas gestões da Secretária Maria Helena Guimarães Castro (2007 a 2009) do Secretário Paulo Renato de Souza (abril de 2009 a 2010). As metas 8 e 9 permitem concluir que os objetivos indicados para o SARESP em 1996 permanecem até os dias atuais, evidenciando que a avaliação deve servir tanto para uso dos gestores dos sistemas, quanto na orientação do planejamento e do trabalho pedagógico nas escolas.

A política iniciada na gestão da Secretária Maria Helena e que vem tendo continuidade revela preocupação com a apropriação dos resultados pelos órgãos gestores do sistema e pelas escolas. Dentre as medidas tomadas em tal gestão, está a implantação de um currículo unificado que se apresenta como norteador da organização do ensino, pautando os parâmetros da avaliação. Essa unificação do currículo relaciona-se diretamente com as mudanças implementadas no SARESP a partir de 2007, sobretudo com a adoção da TRI.

A análise do currículo oficial e das matrizes do SARESP revela a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominados cadernos do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula.

Avaliação em larga escala e currículo escolar: o que dizem as pesquisas?

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Os estudos sobre o tema no Brasil são ainda limitados e bastante recentes. Mesmo assim, eles colaboram para o entendimento sobre como escolas e secretarias de educação interpretam e articulam as relações entre as três gerações da avaliação em larga escala e o currículo escolar.

Os resultados da pesquisa realizada por João Luiz Horta Neto (2006) sobre o uso dos dados do Saeb 2003 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para orientar o planejamento da rede de ensino, por exemplo, ajudam a ilustrar a escassa interferência de avaliações de primeira geração no contexto da gestão educacional. A pesquisa indicou que, apesar de os gestores da Secretaria de Educação defenderem a importância do Saeb, eles têm pouco conhecimento e praticamente não utilizam os dados gerados pela avaliação nos processos de gestão, principalmente devido a limitações para compreender os resultados produzidos. Essa pesquisa, ao mesmo tempo em que demonstra a baixa capacidade do Saeb para impactar a gestão educacional e as atividades escolares, contribui para a compreensão da emergência de uma segunda geração de avaliação educacional que, como a Prova Brasil, permite que as escolas enxerguem-se nos resultados produzidos.

Ana Paula Oliveira (2011) pesquisou em que medida os resultados da *Prova Brasil* 2007 têm servido de subsídio para a gestão da rede de ensino pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tal questão também foi investigada em duas escolas do Distrito Federal, as quais apresentavam o maior e o menor Ideb. Por um lado, os gestores educacionais mostraram conhecer a *Prova Brasil*, inclusive do ponto de vista técnico, além de percebê-la como um instrumento que estabelece os parâmetros de qualidade de ensino que devem ser alcançados pelas escolas. Nessa perspectiva, os gestores declaram que os melhores resultados obtidos por algumas escolas nas avaliações são utilizados por outras escolas da rede como indicativo da qualidade do trabalho que estão desenvolvendo. Por outro lado, as equipes da Secretaria de Educação percebem a *Prova Brasil* como uma iniciativa que possibilita unificar o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de dar a conhecer o que está sendo ensinado e aprendido em todas as escolas do país.

Complementarmente, os professores das duas escolas investigadas apontam que a *Prova Brasil* contribui para a unificação do ensino em suas instituições. Isso é tido como um fato positivo, uma vez que a unificação curricular poderia vir a contribuir para que estudantes de todo o país tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, independentemente da localidade em que vivem e da escola que frequentam. Dessa forma, professores e gestores percebem a *Prova Brasil* como uma referência para a possível implantação de um currículo comum nacional.

Coordenadores e professores das escolas pesquisadas por Oliveira (2011) também declararam buscar redefinir o conteúdo programático de modo a atender ao que é avaliado pela *Prova Brasil*. Como a avaliação é geralmente aplicada antes do término do ano letivo, as escolas antecipam os conteúdos para que os alunos consigam responder aos testes, a fim de garantir uma boa média de desempenho para a escola. Ainda na perspectiva do que a literatura denomina ensinar para o teste, os professores afirmam ter incorporado a prática de preparar os alunos para se habituarem aos textos, aos comandos e à extensão dos testes de leitura da *Prova Brasil*.

Pesquisas que analisaram a implementação da avaliação no Estado de São Paulo destacam elementos que ilustram as transformações que vêm ocorrendo no currículo. Os estudos feitos há mais tempo tendem a indicar poucos efeitos do SARESP no cotidiano escolar, embora destaquem reações de desconfiança e de resistência ao Sistema por parte dos profissionais da educação (OLIVEIRA, 1998; ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999; KAWAUCHI, 2001). Esses estudos, que tiveram como foco eventuais reflexos do SARESP na escola, considerando, em especial, opiniões e reações de professores, tendem a não identificar influências de seus resultados no currículo escolar.

É a partir dos estudos realizados na segunda metade da década de 2000 que são identificadas evidências de efeitos do SARESP no contexto escolar. Lilian Rose Freire (2008) realça, nas conclusões de sua pesquisa, realizada em uma escola da rede estadual, alguns usos dos resultados do SARESP, tais como: i) utilização na composição das notas bimestrais dos alunos; ii) reprodução de questões na prova unificada criada pela escola, com a intenção de *treinar* os alunos para a avaliação; iii) utilização, pelos professores de português, das orientações do SARESP relativas à correção de redações, para orientar os alunos nas redações escolares, o que pode representar aprimoramento de práticas vigentes; iv) incentivo à participação dos alunos no dia da aplicação das provas do SARESP, por meio de atribuição de nota a ser considerada na média bimestral.

As informações apresentadas por essa pesquisa indicam que o significado assumido pelo SARESP e por seus resultados no contexto da escola pesquisada não se associa à ideia de uma avaliação que traga subsídios para a orientação e o replanejamento do trabalho escolar. Com exceção da iniciativa no uso de critérios para correção de redações, a interação com o SARESP, ao que parece, é mais instrumental, no sentido de implantar iniciativas que possam ajudar os alunos a obterem melhores resultados, como ensinar a preencher gabaritos e aplicar provas com questões semelhantes às provas do Sistema.

Uma pesquisa realizada por Paulo Henrique Arcas (2009) focalizou eventuais repercussões do SARESP na avaliação escolar, procurando apreender características e tendências da avaliação após sua implantação. Para tanto, realizou-se um estudo em uma diretoria regional de ensino na região metropolitana de São Paulo, buscando-se a opinião de professores-coordenadores. Por meio de questionário e entrevista, o objetivo foi analisar como viam o SARESP e como foram construindo suas opiniões acerca dele no período de sua vigência - no caso da referida pesquisa, até 2007. Essas opiniões possibilitaram identificar como a avaliação em larga escala vem incidindo na avaliação e no currículo escolar.

Ficou evidente, na fala dos professores-coordenadores entrevistados, que há uma tendência de aceitação do SARESP, embora, inicialmente, o Sistema tenha sido visto por eles com desconfiança. Há evidências de que os dados obtidos na avaliação são analisados e discutidos no planejamento escolar, no início do ano, e também no replanejamento, no início do segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados.

Assim, pode-se afirmar que o SARESP vem-se fazendo presente gradualmente, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico. Outra revelação importante sobre as implicações de tal avaliação no contexto escolar é que ela tem incidido sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. As evidências da referida pesquisa demonstraram que a avaliação da aprendizagem realizada na escola toma a avaliação em larga escala como referência.

Entretanto, o que pôde ser constatado é que o SARESP, ao servir como referência para as práticas avaliativas empreendidas nas escolas, acabou por reforçar práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem. [...] o SARESP reforça a aplicação de provas testes, objetivando, na maioria dos casos, simular a aplicação da avaliação externa, supondo-se, desse modo, estar preparando os alunos. (ARCAS, 2009, p.120)

A centralidade que o SARESP está adquirindo na organização do trabalho escolar, ao nortear práticas avaliativas, permite afirmar que a avaliação em larga escala vem sendo crescentemente apropriada pelas escolas. Nesse sentido, ao orientar os procedimentos avaliativos, o SARESP vem induzindo a uma ênfase na aplicação de provas e exames simulados como meios de preparar os alunos para se saírem bem na avaliação estadual.⁵

BROUGÈRE, GILLES. BRINQUEDO E CULTURA. SÃO PAULO: CORTEZ, 1999.

Brinquedo e Cultura trata-se de uma obra onde o brinquedo é um suporte entre tantos possíveis, isto é, o verdadeiro sujeito da pesquisa do desenvolvimento infantil. O brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura.

Gilles Brougère é mestre de conferências e diretor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-Norte. Dirige, nesse departamento, um programa de formação em nível de 3º grau, único na França, consagrado à brincadeira e ao brinquedo. Graduado em Filosofia e em Antropologia, realiza pesquisas sobre o brinquedo e sobre as relações entre brincadeira, educação e a pedagogia pré-escolar. Nos últimos anos, vem desenvolvendo trabalhos de orientação acadêmica e pesquisas no Brasil, nesta área, sobretudo junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Suas principais obras são: Brinquedo e cultura (2007), Brinquedos e companhia (2004), Jogo e educação (1998) entre outros.

A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança, isto é, uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo não só condiciona a ação da criança, mas também oferece um suporte determinado que ganhará novos significados através da brincadeira.

⁵ Fonte: www.scielo.br – Por Alicia Bonamino/Sandra Zákia Sousa

O brinquedo é formado pelo domínio do valor simbólico sobre a função, ou para ser mais fiel ao que ele é a dimensão simbólica torna-se a função principal. Contudo trata-se de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras. Porém, a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo, sendo assim, a brincadeira é uma atividade livre e que não pode ser delimitada. Ele socializa a criança o desejo através da brincadeira. Contudo, o brinquedo se insere na brincadeira através de uma apropriação, ou seja, deixa-se envolver pela cultura lúdica disponível, usando práticas de brincadeiras anteriores.

A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica. Sendo assim, a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas, nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido escrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imaginação.

É através do brinquedo que a criança entra em contato com o discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, nos contos, nos livros e nos desenhos animados. No entanto, é através do brinquedo que a criança se situa no universo do consumo, respondendo às solicitações que lhes são destinadas, construindo uma estratégia diante da autonomia limitada que dispõe.

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura, ela pressupõe uma aprendizagem social, isto é, a criança aprende-se a brincar.

A obra é concluída falando em relação à aprendizagem da criança com a brincadeira, pois a mesma aprende justamente a compreender, dominar, e depois a produzir uma situação específica, distinta de outras situações.

Portanto, a obra é indicada para educadores sociais que encontram no brinquedo como um instrumento fornecedor de representações, estimulando assim a brincadeira que proporciona a criança um estímulo a uma imagem, socializando dessa forma o desejo através da brincadeira.⁶

BRUNER, J. S. A CULTURA DA EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2001.

Nesta época de mudança, em que a sociedade se interroga sobre qual o papel da escola, Jerome Bruner apresenta-nos uma notável obra sobre as possibilidades e os limites da educação; aborda também o papel que a sociedade deverá destinar à escola. O de mero veículo de reprodução de conteúdos e de informação, ou o de preparação para lidar com a sociedade cultural que espera o aluno?

⁶ Fonte: www.brincandonainfanciaeaprendendo.blogspot.com.br – Por Rosilene Ferreira

Da cultura popular à psicologia educacional, passando pela teoria literária e por uma análise do sistema educacional, Jerome Bruner guia-nos num fascinante percurso sobre as concepções de educação, agora entendida numa acepção mais lata, que pretende, com esta obra, demonstrar que só através de uma plena participação na cultura é que a mente se realiza.

Prefácio

“O ensino é apenas uma pequena parte do modo como uma cultura inicia as crianças em suas formas canônicas.” (P.vii)

Bruner questiona o objetivo das escolas “que deveria ser o de simplesmente reproduzir a cultura”, inserindo nos alunos, os valores, normas, padrões e comportamentos da sociedade em que vivem, mas acredita que a principal preocupação deveria ser a de “preparar os alunos para lidarem com o mundo em mutação no qual estarão vivendo!”

Bruner diz que o título deste livro se deve ao fato de que “a cultura molda a mente” e é ela que “nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades.”

“O conhecimento adquirido é mais útil para alguém que está aprendendo quando ele é ‘descoberto’ por meio dos esforços cognitivos do próprio indivíduo que está aprendendo, pois, dessa forma, ele é relacionado ao que se conhecia antes e utilizado em referência a isto.” – Aprender fazendo! “O professor, nesta versão da pedagogia, é um guia para o entendimento, alguém que ajuda o aluno a descobrir por conta própria.” (P. XI)

Bruner considera a **narrativa “como um modo de pensamento e uma expressão da visão de mundo de uma cultura. É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência de membros.** A apreciação da narrativa não vem de uma única disciplina, mas de uma confluência de muitas: literatura, socioantropologia, lingüística, história, psicologia, até mesmo informática.”

Bruner valoriza as escolas que ‘estabeleceram ‘culturas de aprendizagem mútua’, pois seria a melhor maneira de compartilhar a cultura, trocando “conhecimento e idéias, divisão de trabalhos, troca de papéis e oportunidade de refletir sobre as atividades do grupo.” (relação com Jenkins e Levy – comunidades do conhecimento)

1. Cultura, mente e educação (mais revelador!)

Resumo: Neste capítulo, Bruner distingue sobre duas visões da mente – *computacional e cultural*, onde a cultural seria a mais adequada para **pensar a educação**. O papel da escola seria o de transmitir e oportunizar uma construção cultural dos alunos, onde a **expressão narrativa** seria parte fundamental da construção de identidade e desenvolvimento de auto-estima. Ele estabelece 9 preceitos fundamentais relacionados à educação e cultura: perspectiva, restrições, construtivista, interacional, externalização, instrumentalismo, institucional, identidade/auto-estima e narrativo

Na visão do *culturalismo*, “a mente não poderia existir se não fosse a cultura”, pois “a evolução da mente humana está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a ‘realidade’ é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Esse modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações das sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.” (p.16)

Além disso, Bruner diz que o culturalismo “toma como sua primeira premissa o fato de que **a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura.**” (p.22)

“A cultura, portanto, embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana. Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre situados em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais. (...) A mente igualada ao poder de associação e à formação de hábitos privilegia o ‘exercício de repetição’ como a verdadeira pedagogia, ao passo que a mente considerada como capacidade de reflexão e discurso sobre a natureza de verdades necessárias favorece o diálogo socrático. E, ainda, tudo isto está ligado a nossa concepção de sociedade e cidadãos idéias.” (p.17)

“Pensar sobre o pensar deve ser um ingrediente principal em qualquer prática da educação que delegue poderes.” (p.28)

Em relação ao papel da educação é importante considerar que ‘a realidade que atribuímos aos mundos que habitamos são realidades construídas’ e a ‘educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário. Neste sentido, ela pode até mesmo ser concebida como ajudando a se tornarem melhores arquitetos e construtores.’ (p.28-29) (relação com Hannah Arendt)

Bruner então critica a educação tradicional, que ignora o saber dos alunos, como se fossem ‘tabulas rasas’ e torna professores transmissores do saber. Na opinião dele, a melhor maneira de superar essa visão e aborda-gem pedagógica seria considerar espaços onde os indivíduos ajudam uns aos outros, cada qual de acordo com suas habilidades, como já defende Jenkins e Levy sobre as comunidades do conhecimento e inteligência coletiva. Isso não quer dizer que a presença de um professor não seja necessária, mas que ele não precisa exercer sua função de forma monopolizada, mas possibilitar um espaço de troca entre todos! (p.29)

Para Bruner “a aprendizagem (e tudo mais que ela possa ser) é um processo interativo no qual as pessoas aprendem umas das outras, e não apenas mostrando e dizendo.” (relação com Paulo Freire)

Neste sentido, Bruner considera de extrema importância a externalização do conhecimento, pois só assim envolve “um registro de nossos esforços mentais, que

fica fora de nós e não vagamente na memória. É algo parecido como produzir um rascunho, um esboço, uma 'maquete' do saber. (p.31)

"O maior marco na história da externalização foi o surgimento da escrita e da leitura, que colocaram o pensamento e a memória que andavam 'por aí' em tauletas de argila ou em papel. (p.32)

Bruner destaca que a escola é um dos primeiros contatos da vida fora da família, portanto essencial na formação de identidades e papéis sociais. (p.41) Seria então fundamental que as instituições de ensino trabalhassem a auto-estima da criança ou deixariam de cumprir uma das suas funções principais.

"A escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com o mundo na escola e após a mesma (sua auto-estima)."

"O modo de pensar e sentir que ajuda as crianças (e pessoas em geral) a criar uma versão do mundo na qual, psicologicamente, elas podem vislumbrar um lugar para si – um mundo pessoal. Acredito que a invenção de histórias, a narrativa, é o elemento necessário para isto." (p.43)

"Narrativa como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado." (p.44)

Bruner diz que parece haver duas formas dos seres humanos organizarem seu conhecimento do mundo: pensamento lógico-científico e narrativo. (p.44)

E o autor diz que "a convenção na maioria das escolas tem sido tratar as artes da narrativa – canto, drama, ficção, teatro (e porque não, cinema) – mais como 'decoração' do que necessidade, algo com o qual adornamos o lazer, às vezes até mesmo como algo moralmente exemplar". (p.44)

Bruner diz que nossas experiências são estruturadas em formato de histórias, onde "representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa e onde nos identificamos e construímos nossas identidades. É de extrema importância desenvolver uma sensibilidade narrativa, ou teremos problemas em identificar nossa personalidade e nosso lugar no mundo. Bruner diz que engana-se aquele que acredita ser uma habilidade natural, pois 'para que a narrativa se transforme em um instrumento da mente no lugar da produção de significado, é preciso lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la." (p. 45)

"Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la." (p.46)

2. Pedagogia popular

Neste capítulo, Bruner comenta sobre o método intuitivo do professor já em sala e a importância de considerá-lo e fundamentá-lo. Além disso, fala sobre 4 perspectivas da pedagogia, onde o aluno-ativo seria a visão mais adequada atualmente.

"Ao se elaborar teorias sobre a prática da educação em sala de aula (ou em qualquer outro contexto, se for o caso) seria melhor levar em consideração as teorias populares que aqueles que participam do processo de ensino já possuem. Qualquer inovação que você, como um 'autêntico' teórico da pedagogia, possa querer introduzir, substituir ou modificar, terá que concorrer com as teorias populares que já guiam professores e alunos." (p.54)

Bruner recomenda que se considere o saber da criança e a ajude a reconhecer o que já sabe sobre determinado assunto (externalização), pois assim o educador "terá levado as crianças a reconhecerem que elas sabem muito mais do que pensam saber, mas que elas têm que 'pensar sobre o assunto' para saberem o que sabem". (...) Ao ensinar e aprender desta forma, significa que o educador adotou uma teoria da mente (e da aprendizagem). (p.58-59)

Ele exemplifica dizendo que uma discussão em grupo pode gerar mais conhecimento, do que uma simples 'descoberta' do conhecimento (aula expositiva). (p.59)

Bruner diz que há 4 modelos de mente e de pedagogia (forma de ensino e educação) (P.59-67):

1. Enxergar as crianças como aprendizes por imitação
2. Enxergar as crianças como se estas aprendessem a partir da exposição didática (inatismo)
3. Enxergar as crianças como seres pensantes
4. As crianças como detentoras de conhecimento

O autor diz então que o ensino real não se limita a apenas um modelo de aprendizagem e de ensino. "A maior parte das escolas tem por objetivo cultivar habilidades e capacidades, transmitir um conhecimento de fatos e teorias e cultivar o entendimento das crenças e intenções daqueles que se encontram próximos e distantes." (p.67)

Para ele, as concepções adequadas seriam aquelas que enxergam as crianças como seres pensantes e como detentoras de conhecimento.

3. A complexidade dos objetivos educacionais

Neste capítulo, Bruner aborda as contradições na educação (objetivos e funções) e o papel fundamental do professor como agente transformador, onde o foco deveria ser numa educação plena, com alunos autônomos, conscientes e que possam transformar e superar sua realidade e cultura.

4. Ensinando o presente, o passado e o possível

Neste capítulo, Bruner defende 4 ideias fundamentais para transformar a educação: agência, reflexão, colaboração e cultura. Também ressalta a importância da narrativa no processo educativo e sua estrutura básica.

Bruner destaca 4 idéias cruciais para educação, sendo **agência**, a capacidade do indivíduo de assumir maior controle sobre a própria atividade mental; **reflexão** como capacidade de entender o que se aprende e seus sentidos; **colaboração** como a capacidade de compartilhar o conhecimento entre grupos; e **cultura**, como um modo de vida e pensamento que construímos e negociamos, transformando em 'realidade'.

"Nós não aprendemos um modo de vida e formas de empregar a mente sem auxílio, sem apoio, nus perante o mundo. E não é apenas a aquisição da linguagem que faz com que as coisas sejam assim, é o 'toma lá da cá' da conversação que torna a colaboração possível. Pois a mente ativa não é só ativa por natureza, mas também busca o diálogo e o discurso com outras mentes, também ativas. E é por meio deste processo discursivo e de diálogo que passamos a conhecer o Outro e seus pontos de vista, suas histórias. Aprendemos muito não apenas sobre o mundo, mas sobre nós mesmos pelo discurso com os Outros!" (p.94)

**"A escola é uma cultura em si, não apenas um pre-
paro, um aquecimento. (...) A cultura é um conjunto de
ferramentas com técnicas e procedimentos para enten-
der o mundo e lidar com ele. (...) Uma análise mais atenta
da estrutura narrativa poderia ajudar os alunos a enten-
derem histórias que eles constroem sobre seus mundos."**
(p.98)

5. Entendendo e explicando outras mentes

Neste capítulo, Bruner fala sobre as teorias da mente e como nossa bagagem cultural influencia nossa maneira de pensar.

6. Narrativas da ciência

Neste capítulo, Bruner relaciona ciência e narrativa.

"Uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos do formato narrativo. (...) Narrativa é discurso, e a principal regra é haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio. (...) Uma história portanto tem dois lados: uma seqüência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados. (...) Você não pode explicar uma história, tudo que pode fazer é dar a ela várias interpretações." (p.119)

"A arte de levantar perguntas desafiadoras é facilmente tão importante quanto a arte de dar respostas claras. (...) A arte de cultivar tais perguntas, de manter perguntas vivas, é tão importante quanto estes dois. Boas perguntas são sempre aquelas que apresentam dilemas, que subvertem as 'verdades' óbvias ou canônicas, que fazem com pré prestemos atenção nas incongruências." (p.123)

"Ser capaz de 'ir além das informações' dadas para se 'descobrir as coisas' é uma das poucas eternas alegrias da vida. Um dos grandes triunfos de se aprender (e de ensinar) é organizar as coisas em sua cabeça de uma forma que permita que você saiba mais do que 'deveria'. O inimigo da reflexão é a velocidade arriscada – mil imagens. (...) A história é como você consegue extrair o máximo do mínimo. E a solução é aprender a pensar com o que você já conhece." (p.125)

7. A interpretação narrativa da realidade

Neste capítulo, Bruner fala sobre a estrutura narrativa e sua relação com o ensino.

8. Saber é igual a fazer

Neste capítulo, Bruner reflete sobre a teorização da prática e sobre saber intuitivo.

9. O próximo capítulo da psicologia

Este capítulo é complexo e o autor dividiu em 2 partes. Bruner fala sobre a importância de estudar a mente humana em sua capacidade de aprendizado, considerando os aspectos biológicos, e também os aspectos culturais.⁷

BUSSMANN, ANTÔNIA CARVALHO. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA ESCOLA. IN: VEIGA, ILMAR PASSOS ALENCASTRO (ORG.). PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL. 27ª ED. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2010, P. 37-52.

"O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino." (p.11).

"No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, designio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p. 1.144)." (P.12).

"O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade". (P.13).

"O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão". (pp.13-14).

"A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva". (p.14).

"Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente". [...] "Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido". (p.15).

⁷ Fonte: www.ecoexperiencia.blogspot.com.br

"A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p. 19)". [...] "O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar". (p.17).

"[...] A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora". (p.18).

"A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos". (p.20).

"Veiga e Carvalho afirmam que: O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais". (1994, p. 50). (p.21).

"O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico". (p.22).

"A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define". (p.23).

"A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder". (p.25).

"O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto". (p.27).

"O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro". [...] "O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado". [...] "O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização

curricular que a escola deve adotar". [...] "O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle". (p.27-28).

"A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo Professor". (p.29).

"É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula". (p.30).

"O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada é a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva. A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica". (p.32).

Veiga chama a atenção para o conhecimento, por parte dos atores que participam do processo de elaboração do projeto político-pedagógico, de todos os processos e relações que perpassam o contexto educacional. Conhecer a escola significa observar profundamente a dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia.

A elaboração de um projeto político pedagógico envolve a compreensão, por parte dos profissionais da educação, de como ocorre no interior da escola e das salas de aula as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico. Essa compreensão possibilita a clarificação de questões prioritárias e proposição de alternativas de solução.

Deste modo, a compreensão do contexto escolar deve ter por base uma análise interna, acima apontada, e uma externa. A análise do contexto externo engloba o estudo do meio no qual a escola está inserida e suas interações com a comunidade. Para efetuar essa análise é imprescindível a identificação dos principais participantes que interagem com a escola e a análise das influências que são exercidas pelas dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

A construção de um projeto político-pedagógico de qualidade é caracterizada por dois momentos interligados e entremeados pela avaliação, a saber, o momento da concepção e o da execução. Conforme Veiga a concepção de um projeto político pedagógico deve apresentar o seguinte: participação de decisões; instauração de uma organização de trabalho que exponha conflitos e contradições; explicitar princípios com base na autonomia, solidariedade

e estímulo à participação escolar; direcionar o projeto para a busca de solução dos problemas; comprometer-se com a formação do cidadão.

No que toca à execução, um projeto de qualidade deve: nascer da própria realidade; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; implicar a ação articulada dos envolvidos; ser permanentemente construído.

Destarte, não basta apenas elaborar um projeto político-pedagógico, pois ele deve ser adequado à realizada do contexto escolar no qual foi desenvolvido, caso contrário sua execução torna-se inviável. Além disso, o projeto político-pedagógico não é algo pronto, mas um projeto em aberto para novas interações e uma construção contínua.

Veiga nos mostra que a escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar outra forma de organização do trabalho pedagógico. A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o já existente, para que possa avançar.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.⁸

CAMPOS, MARIA MALTA; CRUZ, SILVIA HELENAVIEIRA. CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL - O QUE PENSAM E QUEREM OS SUJEITOS DESTE DIREITO. EDITORA CORTEZ.

Traz os resultados da Consulta sobre qualidade da educação infantil, que ouviu os principais protagonistas da educação infantil – profissionais, crianças, famílias e lideranças comunitárias – sobre o que pensam ser qualidade na educação para a primeira infância.

No total, foram ouvidas 1.136 pessoas, sendo 882 adultos e 254 crianças de 4 a 6 anos de idade, de 52 instituições dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, envolvendo creches e pré-escolas municipais, filantrópicas e privadas. A amostra foi planejada de forma a incluir a maior variedade possível de instituições.

A pesquisa com crianças tem se revelado um campo que se desenvolve também no Brasil nas últimas décadas, pelo fato de as crianças terem ocupado um novo lugar nas
8 Por Silvon Alves Guimarães

políticas que são frutos da Constituição Federal de 1988, bem como pela imagem da criança como cidadã e sujeito de direitos. Dessa maneira, os pesquisadores tem se interessado em buscar a opinião desses novos sujeitos e dar voz a eles, na realidade, em legitimar a voz que já possuem e garantir na prática o que já lhes é facultado pelo direito. Esse não é um trabalho simples e demanda dos investigadores a busca por metodologias de pesquisas que possibilitem ao adulto a escuta do ponto de vista das crianças.

As crianças pequenas podem, cada vez mais, ter a oportunidade de participar ativamente das práticas nas quais estão inseridas em todos os ambientes que frequentam, uma vez que, como cidadãs e membros da comunidade, não devem ficar apenas relegadas aos espaços que a sociedade define como os permitidos, tais como a família e a escola. Elas são produtoras de cultura e sujeitos de direitos, conforme definição constitucional. Apesar disso, nem mesmo nas instituições escolares, em muitos casos, tem reconhecido esse direito de expressar-se livremente.

Como as crianças percebem e sentem suas experiências nas instituições escolares?

Várias pesquisas têm indicado que as crianças que frequentam a Educação Infantil não estão satisfeitas com a sua experiência escolar.

Um dos motivos para isso é a presença de atividades que elas têm dificuldade de realizar e em relação às quais não têm interesse. Na grande maioria, tais atividades (mais conhecidas como “tarefinhas”) são relativas ao ensino da leitura e escrita. Na pesquisa de Souza (2006), por exemplo, disseram não gostar de fazer um “monte de números” nem escrever, porque “é difícil aprender a escrever”, “é difícil fazer os nomes sem ver”; e um garoto conclui: “Não gosto de tarefa das letras, porque eu não aprendi as letras.”

Outra razão para as crianças não gostarem de fazer tarefas é que frequentemente são motivos de castigos na escola ou em suas casas.

Assim, a forma como vivem a apropriação da escrita, que é uma exigência cada vez mais presente, torna-se um dos mais fortes motivos para as crianças sentirem a experiência escolar como algo a ser evitado. Porém, o que as crianças parecem sentir mais falta é da possibilidade de brincar com os colegas, o que lhes é apresentada como antagônica às atividades escolares.

Diante desse contexto, muitas das crianças expressam vivamente que, se pudessem, não iriam à escola, como se pode constatar na fala de crianças ouvidas por Cruz (2002): segundo elas, a personagem da história não queria ir pra creche “porque queria ficar na casa dela, brincar de boneca”; outro personagem, que estava indo para casa, “pensava feliz, porque todo mundo tava na creche e ele tava indo embora”. No entanto, em geral os pais aparecem como aliados da escola e não permitem que as crianças fiquem em casa, inclusive várias delas mencionam surras para que frequentem as instituições escolares, como uma das crianças ouvidas por Andrade (2007): “Eles [os meninos] num estudam! Porque eles não querem ir pra escola. A mãe deles fica só batendo neles pra eles irem”.

A transformação da creche em escola infantil tem sido entendida como a busca de um modelo idêntico ao da escola fundamental, e o fato de o profissional ser o profes-

sor, e não o educador leigo traduz em alfabetização precoce, em dividir o tempo entre o brincar e o trabalhar. Tornar-se uma escola de Educação Infantil tem significado, muitas vezes, desconsiderar o pedagógico como a soma dos cuidados e da educação e privilegiar o ensino sistematizado, as práticas de preenchimento de folhas, o trabalho na mesa e cadeira etc. (p.78).

Na concepção das crianças acerca de uma boa creche/pré-escola, dois elementos se sobressaem: brinquedos/brinquadeiras e alimentação. Além de estar bastante presentes nos grupos de todos os Estados em várias classes formadas com falas relativas a esses temas, alusões a brinquedos e brincadeiras constituem classes quase exclusivas nos grupos de Pernambuco e Rio Grande do Sul. As crianças mencionam grande variedade de brinquedos que gostariam que a creche/pré-escola tivesse, fornecendo detalhes sobre eles ("mesa de brinquedinho que tenha um monte de prato de fruta pra botar na mesa, bicicleta de brinquedo que tem uma Barbie").

Como a escolha das instituições incluídas na Consulta procurou abranger de maneira representativa os tipos presentes nos quatro Estados, podemos considerar que a maioria das instituições não possui brinquedos de uso individual ou coletivo em bom estado, adequados para as diversas idades e em quantidade suficiente para o número de crianças. De outro lado, sabemos que muitas dessas crianças não possuem em suas casas os brinquedos listados (tais como carro de controle remoto e videogame) e que a presença deles na creche ou na pré-escola seria quase a única chance de isso se concretizar: a intensidade com que as crianças expressam esse desejo sugere que elas sabem disso. (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 94)

Com relação à *qualidade*, a pesquisa que abordou a temática ressalta a necessidade de discutir as condições, os parâmetros utilizados, a possibilidade ou impossibilidade de se pensar em critérios únicos e universais de qualidade e, acima de tudo, se os sujeitos que vivenciam a educação infantil participaram na elaboração desses parâmetros sobre os quais o discurso da qualidade se erige. Segundo a pesquisadora, somente assim poderá haver clareza sobre qual a proposta de educação infantil de qualidade apontada por estes documentos. (JOÃO, 2009, p. 3). Assim, fica claro que ainda não foram oferecidos recursos suficientes para que o aumento da qualidade de atendimento na EI ocorresse na prática.

Tal pensamento evidencia a visão de que não existem critérios únicos de qualidade. Ou seja, trata-se de um conceito que a sociedade deve discutir e sobre o qual necessita decidir, de acordo com sua realidade, por meio de uma construção coletiva.

Diante do exposto, fica patente a necessidade em criar metodologias que captem as vozes e relações das crianças de modo global, ou seja, num diálogo constante desde a apresentação da própria pesquisa para elas, da negociação sobre a participação delas e do tipo de atividade que será desenvolvido. Como se trata de um campo ainda em construção, muitas questões ainda necessitam ser debatidas para que os objetivos das pesquisas sejam alcançados e as vozes das crianças não sejam distorcidas, bem como a visão do próprio investigador não se sobreponha à das crianças participantes.⁹

⁹ Adaptado de Leandro Henrique de Jesus Tavares/ Silvia Helena Vieira Cruz/Celiane Oliveira dos Santos

CAPUCHO, VERA. DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. IN: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORTALECIMENTO DA CIDADANIA. SÃO PAULO: CORTEZ EDITORA, 2012: 1ª PARTE, P. 21-59.

Unindo sensibilidade e um denso compromisso com a formação do jovem e do adulto, Vera Capucho traduz em reflexões e indicações conceituais e práticas todos os anseios que buscam valorizar o segmento e os atores aí envolvidos.

O leitor inicia o percurso com um debate sobre os alunos da EJA, pensado aqui como sujeitos de direitos e atores da cidadania, e segue desvendando os referenciais legais da Educação em Direitos Humanos, dialogando sempre com o educador atuante e as particularidades de seu contexto de ação.

Em seguida, mergulha no processo formativo desses grupos, apresentando um panorama da situação docente na EJA, de um lado, e, de outro, evidenciando experiências e possibilidades de trabalho.

Firma-se, assim, como obra de referência e interação contínua na busca pela transformação da escolarização do segmento, especialmente na luta por uma sociedade mais justa e equilibrada, feita por todos nós.

Analisando a EJA em um sentido amplo, tendo como referência a diversidade dos sujeitos, percebe-se que longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se constitui como lugar dos que "podem menos e também obtêm menos" de acordo com Arroyo (2001, p.10) ou como nas palavras de Timothy (2014) que apontam por uma distância entre o proclamado e o efetivado ou "todas as modalidades de educação são iguais, mais algumas são mais iguais do que as outras".

Destarte, percebemos que embora tenha ocorrido avanços percebe-se que o direito à Educação de Jovens e Adultos ainda não corresponde a uma realidade para muitos brasileiros e que há uma disparidade entre o que diz a legislação e a materialização desse direito, o que exige atualmente outros limites, a efetivação dos direitos proclamados.

Sendo assim a Educação em Direitos Humanos torna-se válida não somente para a Educação Básica, como também a modalidade da Educação de Jovens e Adultos ao qual possui um perfil de sujeitos que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais, por conseguinte acesso aos demais direitos.

Quando se propõe uma formação de educadores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, falamos também do currículo que permeia essa prática, que deve estar pautada na ideia defendida por Macedo (2013, p. 429) "curriculantes somos todos". Assim entre esses "todos" o educador possui um papel significativo junto aos educandos que segundo Freire (1987) seria descobrir possibilidades de mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação de um mundo

mais heterogêneo, mais livre, mais democrático, por conseguinte, igualitário em oportunidades, portanto, ainda que utopicamente, unido na diversidade.

Para atender tal propósito, um dos desafios apontados por Capucho (2012, p.76) seria romper com a ideia de mais de uma educação, mas adotar uma. Para essa autora não se trata de discutir a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos ou a inserção da Educação em Direitos Humanos nessa modalidade, mas "favorecer a reflexão sobre as possibilidades de diálogo entre esses campos de conhecimento". Trata-se de superar a visão de educação como uma oportunidade somente de crescimento intelectual, para que também se promova uma reflexão desses sujeitos de direito.

Para isso, faz-se necessário que esses educadores conheçam esses sujeitos da EJA, pois como Capucho (2012, p. 78) aborda essa formação "exige conhecimentos educacionais específicos sobre currículo, aprendizagem de jovens e adultos (as), metodologias, avaliações, entre outros pontos".

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar os saberes desses educandos como Freire (1985, p.34) discute, valorizando-a "para ser válida toda educação e toda ação educativa devem necessariamente estar precedidas de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre o seu meio de vida concreto".

Portanto, é necessário que se instaure uma política curricular que promova a inserção da Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos professores da EJA.¹⁰

CHRISPINO, ÁLVARO. GESTÃO DO CONFLITO ESCOLAR: DA CLASSIFICAÇÃO DOS CONFLITOS AOS MODELOS DE MEDIAÇÃO. IN: REVISTA ENSAIO: AVAL. POL. PÚBL. EDUC. RIO DE JANEIRO, V. 15, N. 54, P. 11-28, JAN./MAR. 2007.

A seqüência de episódios violentos envolvendo o espaço escolar não deixa dúvida quanto à necessidade de se trazer este tema à grande arena de debates da educação brasileira. Os acontecimentos que se repetem nos diversos pontos do país, e que nos privaremos de citar por ser absolutamente desnecessário para a análise, expõem uma dificuldade brasileira pela qual já passaram outros países, o que seria, por si só, um convite para a reflexão de educadores e de gestores políticos, visto que o movimento mundial em educação indica semelhança de acontecimentos mesmo que em momentos diferentes da linha de tempo.

Já dissemos alhures (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002) que os problemas novos da violência escolar no Brasil são um problema antigo em outros países como Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha, Argentina e Chile, den-

10 Adaptado de Thaise da Paixão Santos.

tre outros, onde já se percebe um conjunto de políticas públicas mais ou menos eficientes dirigidas aos diversos atores que compõem este complexo sistema que é o fenômeno violência escolar.

Estes países possuem já alguma tradição em programa de redução da violência escolar como apontam Debarbieux e Blaya (2002) e, no Brasil, é possível enumerar alguns estudos pontuais até aproximadamente 2000, quando passamos a contar com um número maior de estudos e pesquisas sobre os diversos ângulos da violência escolar como, por exemplo, Abramovay e Rua (2002), Ortega e Del Rey (2002), Chrispino e Chrispino (2002), dentre outros.

Tudo leva a crer que o tema tenha ocupado um lugar de destaque na sociedade e academia brasileiras, o que pode resultar na transferência da escola da editoria policial para a editoria de direitos sociais nos grandes veículos de mídia nacional.

Educação, juventude e violência

A formação de opinião sobre a escola e a juventude exclusivamente pelas manchetes de jornais e televisão, resulta numa visão por ângulos restritos da realidade educacional.

A educação – apesar da existência de programas importantes como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF –, vem sofrendo com a falta de políticas públicas de longo prazo e efetivas que atendam às necessidades da comunidade, vem sendo esvaziada pelo afastamento de bons docentes por conta do desprestígio e da perda significativa de salários, vem sendo "sucateada" pela ineficácia dos sistemas de gestão e por recursos cada vez mais reduzidos, vem se tornando cada vez mais "profanada" quando a história nos ensinou sobre uma escola cercada de respeito, pertencimento e "sacralidade".

No que pese tudo isto, recentemente o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro – Sinepe Rio –, solicitou ao IBOPE uma pesquisa intitulada "O jovem, a sociedade e a ética" (RIO DE JANEIRO, 2006), que recolheu opiniões de jovens entre 14 e 18 anos. O resultado mostra o quanto a escola e a educação povoam o imaginário dos jovens, o quanto estes ainda vêem na escola e na educação instrumentos importantes para suas vidas e o quanto a violência na escola os afasta de seus sonhos ou os amedronta.

O conflito e o conflito na escola

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento.

A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito.

Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos.

São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Podemos buscar, numa adaptação de Redorta (2004, p. 33), grandes exemplos de conflito nos conhecidos movimentos de rompimento de paradigmas:

AUTOR	TIPO DE CONFLITO	PROCESSO RESULTANTE	SÍNTESE
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

Um exemplo claro da dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002)

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelos menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos.

Uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo.

Temos defendido que a massificação da educação se, por um lado, garantiu o acesso dos alunos à escola, por outro, expôs a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela – a escola – não estava preparada para absorver.

Antes, em passado remoto, a escola era procurada por um tipo padrão de aluno, com expectativas padrões, com passados semelhantes, com sonhos e limites aproximados. Os grupos eram formados por estudantes de perfis muito próximos. Com a massificação, trouxemos para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos [...], mas a escola permaneceu a mesma! Parece óbvio que este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta. Eis, na nossa avaliação, a causa primordial da violência escolar.

A fim de exemplificar a tese que defendemos, podemos lançar mão da pesquisa de Fernandes (2006, p. 103) realizada com alunos e professores de diferentes escolas do Distrito Federal. Ao solicitar que professores e alunos identifiquem níveis de gravidade de violência a partir de ocorrências cotidianas, percebe-se a divergência de opinião: isto dá origem a conflitos. Vejamos alguns exemplos:

ATITUDES	ESCOLA 1-PÚBLICA		ESCOLA 2-PRIVADA	
	DISCENTE	DOCENTE	DISCENTE	DOCENTE
Aluno bate em colega menor	47,4 (média)	64,6 (alta)	51,6 (alta)	61,2 (alta)
Briga entre alunos	38,1 (média)	60,5 (alta)	52,9 (alta)	55,8 (alta)
Toque de mão no colega com sentido sexual	32,0 (média)	60,5 (alta)	27,2 (baixa)	54,9 (alta)
Insulto de aluno a aluno	32,0 (média)	56,5 (alta)	31,8 (média)	54,9 (alta)

Consideram-se altas as taxas entre 68 a 48, médias as taxas entre 47 a 31 e baixas as taxas menores que 30.

Podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar. Um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. Como a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático.

Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião. E isso numa comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim, uma anomalia do controle social.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Porém, o mito de que o conflito é ruim está ruindo. O conflito começa a ser visto como uma manifestação mais natural e, por conseguinte, necessária às relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados.

O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- racionaliza as estratégias de competência e de cooperação;
- ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Outro mito importante construído em torno do conflito, e que está também sendo superado, é aquele que diz que o mesmo atenta contra a ordem. Na verdade, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais. O conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta.

A ordem e o conflito são resultado da interação entre os seres humanos. A ordem, em toda sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito. Tomemos como exemplo o conflito político: apesar de parecer ruptura da ordem anterior, há continuidade e regularidade em alguns aspectos tidos como indispensável pela sociedade, que exige a ordem e de onde emanam os conflitos.

Somente estudo e compreensão das relações que existem dentro da ordem podem permitir o entendimento completo dos conflitos que nela se originam e que, por fim, são a razão de sua existência. Por exemplo, os sócios que brigam. É necessário ver as condições em que se fez a sociedade e as expectativas dos sócios.

Possivelmente, cada um deles terá entendimento pessoal das regras que iniciaram a sociedade e possuíam, por derivação, expectativas diferentes. Instala-se o conflito!

O conflito está regulado de tal modo que nem sempre nos damos conta sequer de sua existência.

Como exemplo disso, temos o futebol ou o desfile das escolas de samba: eles excluem a violência como a entendemos comumente e preveem um modelo de comportamento cooperativo, mas os interesses são frontalmente conflitantes!

Acontece, muitas vezes, que o conflito é deflagrado e não sabemos exatamente o que o provoca, pois a posição conflitante é diferente do interesse real das partes. O interesse é a motivação objetiva/subjetiva de uma conduta, a partir da qual esta se estrutura e se distingue da posição, que é a forma exterior do conflito, que pode esconder o real interesse envolvido. Os comerciantes têm interesses conflitantes: o vendedor quer vender mais caro, enquanto o comprador quer pagar menos [...], mas os interesses são claros e definidos. Diferentemente com o que ocorre no conflito causado pela separação de casais que brigam pela posse da casa onde moravam, mesmo possuindo outras imóveis de igual valor. Na verdade, a posição de posse da casa esconde um interesse implícito: quem ficar com a casa do casal tem a sensação de vitória sobre o outro.

Classificações dos conflitos

A fim de melhor entender suas possibilidades, buscaremos alguns exemplos de classificação de conflito, pois, segundo Redorta (2004, p. 95), classificar é uma forma de dar sentido.

A classificação costuma ser hierárquica e permite estabelecer relações de pertencimento.

Ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo.

Vamos buscar algumas classificações gerais de conflito segundo Moore (1998), Deutsch (apud MARTINEZ ZAMPA, 2004) e Redorta (2004) e classificações de conflitos escolares a partir de Martinez Zampa (2004) e Nebot (2000).

Para Moore (1998, p. 62), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento de interesse e quanto aos dados:

TIPOS DE CONFLITO	CAUSAS DOS CONFLITOS
Estruturais	Padrões destrutivos de comportamento ou interação; controle, posse ou distribuição desigual de recursos; poder e autoridade desiguais; fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação; pressões de tempo.
De valor	Crítérios diferentes para avaliar idéias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente.
De relacionamento	Emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo – repetitivo.
De interesse	Competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos.
Quanto aos dados	Falta de informação; informação errada; pontos de vista diferentes sobre o que é importante; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Para Deutsch (apud MARTINEZ ZAMPA, 2004, p. 27), os conflitos podem ser classificados em 6 tipos: Verídicos (conflitos que existem objetivamente), contingentes (situações que dependem de circunstâncias que mudam facilmente), descentralizados (conflitos que ocorrem fora do conflito central), mal atribuídos (se apresentam entre partes que não mantêm contatos entre si), latentes (conflitos cuja origem não se exteriorizam) e falsos (se baseiam em má interpretação ou percepção equivocada).

Para Redorta (2004), a tipologia de conflito é de tal importância que ele dedica toda uma obra a essa tarefa. Podemos sintetizar a sua tipologia, no quadro a seguir:

TIPOS DE CONFLITOS...	O CONFLITO OCORRE QUANDO
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De auto-estima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.
De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

É possível, ainda, identificar conflitos escolares ou mesmo educacionais a partir de Martinez Zampa (2005) e de Nebot (2000). Certamente, a característica da escola ou do sistema educacional favorecem este tipo de categorização, por se restringirem a um universo conhecido, com atores permanentes (alunos, professores, técnicos e comunidade) e com rotinas estabelecidas (temática, horários, espaços físicos etc). A maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado.

Na comunidade escolar existem pontos que contribuem para o surgimento dos conflitos e que, no mais das vezes, não são explícitos ou mesmo percebidos. A prioridade que se dá para os diferentes conflitos escolares é um primeiro ponto. Martinez Zampa (2005, p. 29) diz que os professores consideram que os conflitos mais freqüentes e importantes se dão entre seus colegas e diretores, colocando em segundo lugar de importância os conflitos entre alunos. Essa posição não é ratificada por Oliveira e Gomes (2004, p. 52-53), que descrevem como os docentes vêem os valores e violência escolares. Ao se referirem às escolas que foram pesquisadas, escrevem: O clima entre direção, professores e alunos parecia bastante amistoso. No entanto, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar funcionavam precariamente devido à falta de participação e envolvimento da comunidade escolar.

O relacionamento entre os professores parecia muito bom, manifestado, inclusive, pelos intervalos muito animados.

Segundo informações colhidas, a amizade entre os docentes continuava fora dos muros da escola, nas festas de confraternizações, aniversários, churrascos e outras.

A leitura externa da comunidade (cidadãos e pais) pode achar que professores e diretores – profissionais e adultos que são –, devam lidar profissionalmente com as possíveis dificuldades que surjam no exercício da atividade docente e que os conflitos entre alunos, e destes com seus professores, é que efetivamente merecem ser vistos como prioridade.

Como conflitos educacionais ou entre membros da comunidade educacional, Martinez Zampa (2005, p. 30-31) enumera 4 tipos diferentes:

- Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.

- Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

• Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.

• Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional)

Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla.

Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico, o que fugiria do foco principal deste trabalho, voltado para a escola e seu entorno. Saindo do universo geral dos conflitos educacionais – enumerados restritamente

– podemos relacionar os que chamaremos de conflitos escolares, por acontecerem no espaço próprio da escola / ou com seus atores diretos.

Dentre as classificações possíveis, escolhemos adaptar a de Martinez Zampa (2005, p. 31-32) para ilustrar o texto. Os conflitos que ocorrem com maior frequência se dão:

• *Entre docentes, por:*

- falta de comunicação;
- interesses pessoais;
- questões de poder;
- conflitos anteriores;
- valores diferentes;
- busca de “pontuação” (posição de destaque);
- conceito anual entre docentes;
- não-indicação para cargos de ascensão hierárquica;
- divergência em posições políticas ou ideológicas.

• *Entre alunos e docentes, por:*

- não entender o que explicam;
- notas arbitrárias;
- divergência sobre critério de avaliação;
- avaliação inadequada (na visão do aluno);
- discriminação;
- falta de material didático;
- não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes);
- desinteresse pela matéria de estudo.

• *Entre alunos, por:*

- mal entendidos;
- brigas;
- rivalidade entre grupos;
- discriminação;
- bullying;
- uso de espaços e bens;
- namoro;
- assédio sexual;
- perda ou dano de bens escolares;

- eleições (de variadas espécies);
- viagens e festas.
- *Entre pais, docentes e gestores, por:*

• agressões ocorridas entre alunos e entre os professores;

- perda de material de trabalho;
- associação de pais e amigos;
- cantina escolar ou similar;
- falta ao serviço pelos professores;
- falta de assistência pedagógica pelos professores;
- critérios de avaliação, aprovação e reprovação;
- uso de uniforme escolar;
- não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

Segundo Nebot (2000, p. 81-82), os conflitos escolares podem ser categorizados em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. A seguir, detalhamos cada um dos tipos:

• *Organizacionais*

1. setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas

e de funções (direção, técnico administrativos, professores, alunos, etc);

2. o salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc

3. se são públicas ou privadas.

• *Culturais*

1. comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções

rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes, etc)

2. raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz a sua condição de existência no mundo.

Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e habitus que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região, etc)

• *Pedagógicos*

São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção (por exemplo, não é a mesma coisa ensinar matemática que literatura, e ambas possuem procedimentos similares, mas diferentes; a organização dos horários de das turmas e dos professores; as avaliações, etc)

• *Atores*

São aqueles que denominamos “pessoas” e que devem ser distinguidos:

1. em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc)
2. familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola.
3. individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

No momento em que realçamos o conflito na escola, gostaríamos de chamar à atenção a capacidade da escola em perceber a existência do conflito e a sua capacidade de reagir positivamente a ele, transformando-o em ferramenta do que chamamos de tecnologia social, uma vez que o aprendizado de convivência e gestão do conflito são para sempre.

Por que a mediação do conflito na escola

Façamos um retrospecto do que foi apresentado até aqui a fim de melhor encaminhar os pontos seguintes.

Até aqui apresentamos as expectativas dos estudantes com a ascensão social por meio da educação, sua confiança nos professores e na escola, suas dificuldades por conta da violência que lança seus tentáculos nas escolas e discutimos o conflito em geral e na escola, em particular. Apresentamos a tese onde o conflito surge da diferença de opiniões e divergência de interpretações.

Logo, se a escola é o universo que reúne alunos diferentes, ela é o palco onde certamente o conflito se instalará. E, se o conflito é inevitável, devemos aprender o ofício da mediação de conflito para que esta técnica se aprimore facultando a cultura da mediação de conflito.

Chamaremos de mediação de conflito o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável.

A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais.

A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.

O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades.

Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor

decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das idéias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos.

Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer.

Sobre a gestão destes itens, escreve Heredia, citando Ray Scanzheltz (apud HEREDIA, 1998), diretor de programas educacionais de San Francisco: Pedir aos estudantes disciplina, sem provê-los das habilidades requeridas, é como pedir a um transeunte que encontre

Topeka, Kansas, sem fazer uso de uma bússola [...]. Não podemos esperar que os estudantes se comportem de um modo disciplinado se não possuem as habilidades para fazê-lo.

É possível, também pensar na introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar, o que seria uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro o que se espera dele – o jovem – no conjunto de comportamentos sociais. De outra forma, é dizer ao jovem e à criança que suas diferenças podem transformar-se em antagonismos e que, se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre.

Eis algumas vantagens identificadas para a mediação do conflito escolar (CHRISPINO, 2004):

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições. É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo’ (HEREDIA, 1998 apud CHRISPINO, 2004).
- Apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo.
- Constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola.
- Cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema divergência → antagonismo → conflito → violência.
- O uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o “clima escolar”.
- O uso da mediação de conflitos terá consequências nos índices de violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o patrimônio, incivildades, etc.
- Melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula.
- Desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer parte da solução do conflito.
- Consolida a boa convivência entre diferentes e divergentes, permitindo o surgimento e o exercício da tolerância.
- Permite que a vivência da tolerância seja um patrimônio individual que se manifestará em outros momentos da vida social.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Algumas questões norteadoras para o modelo de programa de mediação escolar

Todo programa que se proponha a envolver grande número de variáveis, como é o caso das escolas, deve ter o cuidado de trabalhar a partir de generalizações. O Programa deve comportar-se tal qual um grande e delicado tecido jogado sobre um conjunto de peças com contornos distintos. O tecido é o mesmo, mas ao alcançar a peça, toma a forma desta! Ele se amolda a cada realidade. Com um programa de mediação de conflito escolar não será diferente.

Nossa pretensão, ao apresentar um conjunto de distintas classificações de conflito foi permitir alternativas para identificação particularizada de cada contexto escolar.

Não há receita na mediação de conflito que possa ser aplicada indistintamente a escolas diferentes. Cada escola é uma rede complexa de relações e de valores e, por tal, merecerá um diagnóstico específico de conflitos e um modelo próprio.

Temos algumas questões que representam eixos padrões de decisão que devem ser atendidos, ou não, no momento em que a escola debate a instalação de um programa de mediação.

Identificado o tipo de conflito que existe em cada escola, a partir das inúmeras classificações apresentadas anteriormente, a equipe disposta a implantar o programa de mediação de conflito escolar deverá responder a uma série de itens que definirão o tipo de programa que irão implantar. Escolhemos dez itens para este exercício de provocação e reflexão, em grande parte adaptados daqueles apresentados por Schwarstein (1998) e Chrispino e Chrispino (2002):

1. Caráter da Mediação de Conflito: obrigatório ou voluntário?
2. Alcance da Mediação de Conflito: Todos os conflitos ou apenas alguns conflitos?
3. Ênfase da Mediação de Conflito: No produto ou no processo?
4. Atores da Mediação de Conflito: todos os membros do universo escolar ou alguns membros do universo escolar?
5. Limites da Mediação de Conflito na Escola: sem limites de série, idade, turno, etc, ou com limites?
6. Relação da Mediação de Conflito com as Regras Disciplinares: sem relação ou com relação?
7. Relação da Mediação de Conflito com a Avaliação: sem relação ou com relação?
8. Identificação dos Mediadores de Conflito: mediação por pares ou outros mediadores?
9. Escolha dos Mediadores de Conflito: ação institucional ou escolha das partes?
10. Critérios para a Seleção dos Mediadores de Conflito: desempenho acadêmico ou "respeitabilidade" entre os pares?

Enquanto refletimos sobre a validade ou não de um programa de mediação de conflito, somos visitados por alguns pensamentos que estão no imaginário educacional, tais como: não foi para isso que estudei e me formei! Não foi para cuidar de problemas de aluno que fiz concurso público! Não sou pago para este tipo de trabalho! Isso é trabalho de orientador educacional! Estou perto de me aposentar!

Não é nossa a proposta de contrapormo-nos a partir de cada uma dessas expressões.

No exercício de controvérsia que pregamos ao longo deste trabalho, vamos, mais uma vez, apresentar grandes idéias que contemplam o "outro lado" e deixar que cada um reflita e decida. Afinal, podemos pensar diferentemente e isso faz parte das relações humanas. Vejamos o que nos diz Porro (2004):¹¹

7 GRANDES MOTIVOS PARA REALIZAR O PROGRAMA DE MEDIAÇÃO:
1. a capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo;
2. a capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis;
3. a capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais;
4. a capacitação em resolver conflitos reduz o estresse;
5. possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos;
6. a capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e de drogas;
7. possibilidade de sentir a satisfação de estar contribuindo com a paz do mundo.

COLL, CESAR ET ALII. O CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: EDITORA ÁTICA, 2006.

1. Os professores a e concepção construtivista (Isabel Solé e César Coll)

O construtivismo não é uma teoria, e sim uma referência explicativa, composta por diversas contribuições teóricas, que auxilia os professores nas tomadas de decisões durante o planejamento, aplicação e a avaliação do ensino. Ou seja, o construtivismo não é uma receita, um manual que deve ser seguido à risca sem se levar em conta as necessidades de cada situação particular. Ao contrário, os profissionais da educação devem utilizá-lo como auxílio na reflexão sobre a prática pedagógica; sobre o *como* se aprende e se ensina, considerando-se o contexto em que os agentes educativos estão inseridos. Essas afirmações demonstram a necessidade de se compreender os conteúdos da apren-

¹¹Fonte: www.scielo.br

dizagem como produtos sociais e culturais, o professor como agente mediador entre indivíduo e sociedade, e o aluno como aprendiz social.

Tendo em vista uma educação de qualidade, entendida como aquela que atende a diversidade, o processo educativo não é responsabilidade do professor somente. Desse modo, o trabalho coletivo dos professores, normas e finalidades compartilhadas, uma direção que tome decisões de forma colegiada, materiais didáticos preparados em conjunto, a formação continuada e a participação dos pais são pontos essenciais para a construção da escola de qualidade.

A instituição escolar é identificada pelo seu caráter social e socializador. É por meio da escola que os seres humanos entram em contato com uma cultura determinada. Nesse sentido, a concepção construtivista compreende um espaço importante à construção do conhecimento individual e interação social, não contrapondo aprendizagem e desenvolvimento. Aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experimentações e conhecimentos prévios. É preciso *aprender significativamente*, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade. A pré-existência de conteúdos confere certa peculiaridade à construção do conhecimento, que deve ser entendida como a atribuição de significado pessoal aos conteúdos concretos, produzidos culturalmente.

Pensando especificamente o trabalho do professor, o construtivismo é uma concepção útil à tomada de decisões compartilhadas, que pressupõe o trabalho em equipe na construção de projetos didáticos e rotinas de trabalho. Por fim, é importante ressaltar que o construtivismo não é um referencial acabado, fechado a novas contribuições; sua construção acontece no âmbito da situação de ensino/aprendizagem e a ela deve servir.

2. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem (Isabel Solé)

A aprendizagem é motivada por um interesse, uma necessidade de saber. Mas o que determina esse interesse, essa necessidade? Não é possível elaborar uma única resposta a essa questão. No entanto, um bom caminho a seguir é compreender que além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve aspectos afetivo-relacionais. Ao construir os significados pessoais sobre a realidade, constrói-se também o conceito que se tem de você mesmo (autoconceito) e a estima que se professa (auto-estima), características relacionadas ao equilíbrio pessoal. O autoconceito e a auto-estima influenciam a forma como o aluno constrói sua relação com os outros e com o conhecimento; reconhecer essa dimensão afetivo-relacional é imprescindível ao processo educativo.

Em relação à motivação para conhecer, é necessário compreender a maneira como alunos encaram a tarefa de estudar, que pode ser dividida em dois enfoques: o *enfoque profundo* e o *enfoque superficial*. No *enfoque profundo*, o aluno se interessa por compreender o significado do que estuda e relaciona os conteúdos aos conhecimentos prévios e experiências. Já no *enfoque superficial*, a intenção

do aluno limita-se a realizar tarefas de forma satisfatória, limitando-se ao que o professor considera como relevante, uma resposta desejável e não a real compreensão do conteúdo. Importante ressaltar que o enfoque com que o aluno aborda a tarefa pode variar; dessa forma, o enfoque profundo pode ser a abordagem de uma relação a uma tarefa e o enfoque superficial em relação a outras pelo mesmo aluno. A inclinação dos alunos para um enfoque ou outro vai depender, dentre outros fatores, da situação de ensino da qual esse aluno participa. Entretanto, o enfoque profundo pode ser trabalhado com os alunos de maneira intencional. Para isso, é preciso conhecer as características da tarefa trabalhada, o que se pretende com determinado conteúdo e a sua necessidade. Tudo isso demanda tempo, esforço e envolvimento pessoal.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que o professor, ao entrar numa sala de aula, carrega consigo certa visão de mundo e imagem de si mesmo, que influenciam seu trabalho e sua relação com os alunos. Da mesma forma, os alunos constroem representações sobre seus professores. Reconhecer esses aspectos afetivos e relacionais é fundamental para motivação e interesse pela construção de conhecimento, tendo em vista que o autoconceito e a auto-estima, ligados às representações e expectativas sobre o processo educativo, possuem um papel mediador na aprendizagem escolar.

As interações, no processo de construção de conhecimento, devem ser caracterizadas pelo respeito mútuo e o sentimento de confiança. É a partir dessas interações, das relações que se estabelecem no contexto escolar, que as pessoas se educam. Levar isto em consideração é compreender o papel essencial dos aspectos afetivo-relacionais no processo de construção pessoal do conhecimento sobre a realidade.

3. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios (Mariana Miras)

Quando se inicia um processo educativo, as mentes dos alunos não estão vazias de conteúdo como lousas em branco. Ao contrário, quando chegam à sala de aula os alunos já possuem conhecimentos prévios advindos da experiência pessoal. Na concepção construtivista é a partir desses conhecimentos que o aluno constrói e reconstrói novos significados.

Identificam-se alguns aspectos globais como elementos básicos que auxiliam na determinação do estado inicial dos alunos: a disposição do aluno para realizar a tarefa proposta, que conta com elementos pessoais e interpessoais com sua auto-imagem, auto-estima, a representação e expectativas em relação à tarefa a ser realizada, seus professores e colegas; capacidades, instrumentos, estratégias e habilidades compreendidas em certos níveis de inteligência, raciocínio e memória que possibilitam a realização da tarefa.

Os conhecimentos prévios podem ser compreendidos como *esquemas de conhecimento*, ou seja, a representação que cada pessoa possui sobre a realidade. É importante ressaltar que esses esquemas de conhecimento são sempre visões parciais e particulares da realidade, determinadas pelo contexto e experiências de cada pessoa. Os esque-

mas de conhecimento contêm, ainda, diferentes tipos de conhecimentos, que podem ser, por exemplo, de ordem conceitual (saber que o coletivo de lobos é alcatéia), normativa (saber que não se deve roubar), procedimental (saber como se planta uma árvore). Esses conhecimentos são diferentes, porém não devem ser considerados melhores ou piores que outros.

Para o ensino coerente, é preciso considerar o estado inicial dos alunos, seus conhecimentos prévios e esquemas de conhecimentos construídos. Esse deve ser o início do processo educativo: conhecer o que se tem para que se possa, sobre essa base, construir o novo.

4. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento (Teresa Mauri)

Entre as concepções de ensino e aprendizagem sustentadas pelos professores, destacam-se três, cada uma considerando que aprender é:

1. *Conhecer as respostas corretas:* Nessa concepção entende-se que aprender significa responder satisfatoriamente as perguntas formuladas pelos professores. Reforçam-se positivamente as respostas corretas, sancionando-as. Os alunos são considerados receptores passivos dos reforços dispensados pelos professores.

1. *Adquirir os conhecimentos relevantes:* Nessa concepção, entende-se que o aluno aprende quando apreende informações necessárias. A principal atividade do professor é possuir essas informações e oferecer múltiplas situações (explicações, leituras, vídeos, conferências, visitas a museus) nas quais os alunos possam processar essas informações. O conhecimento é produto da cópia e não processo de significação pessoal.

1. *Construir conhecimentos:* Os conteúdos escolares são aprendidos a partir do processo de construção pessoal do mesmo. O centro do processo educativo é o aluno, considerado como ser ativo que aprende a aprender. Auxiliar a construção dessa competência é o papel do professor.

2.

A primeira concepção está ligada às concepções tradicionais, diferenciada em relação às duas restantes por enfatizar o papel supremo do professor na elaboração das perguntas. As outras duas concepções, pelo contrário, ocupam-se de como os alunos adquirem conhecimentos; no entanto, entendem de formas diferentes esse processo.

Compreendendo-se que aprender é construir conhecimentos, identifica-se a natureza ativa dessa construção e a necessidade de conteúdos ligados ao ato de aprender conceitos, procedimentos e atitudes. Nesse sentido, é preciso organizar e planejar intencionalmente as atividades didáticas tendo em vista os conteúdos das diferentes dimensões do saber: procedimental (como a observação de plantas); conceitual (tipos e parte das plantas); e atitudinal (de curiosidade, rigor, formalidade, entre outras). O trabalho com esses conteúdos demonstra a atividade complexa que caracteriza o processo educativo, trabalho que demanda o envolvimento coletivo na escola.

5. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir (Javier Onrubia)

O ensino na concepção construtivista deve ser entendido como uma ajuda ao processo de ensino-aprendizagem, sem a qual o aluno não poderá compreender a realidade e atuar nela. Porém, deve ser apenas ajuda porque não pode substituir a atividade construtiva do conhecimento pelo aluno.

A análise aprofundada do ensino enquanto ajuda leva ao conceito de "ajuda ajustada" e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). No conceito de "ajuda ajustada" observa-se que o ensino, enquanto ajuda o processo de construção do conhecimento, deve ajustar-se a esse processo de construção. Para tanto, conjuga duas grandes características: 1) a de levar em conta os esquemas de conhecimento dos alunos, seus conhecimentos prévios em relação aos conteúdos a serem trabalhados; 2) e, ao mesmo tempo, propor desafios que levem os alunos a questionarem esses conhecimentos prévios. Ou seja, não se ignora aquilo que os alunos já sabem, porém aponta-se para aquilo que eles não conhecem, não realizam ou não dominam suficientemente, incrementando a capacidade de *compreensão e atuação autônoma* dos alunos.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi proposto pelo psicólogo soviético L. S. Vygotsky, partindo do entendimento de que as interações e relações com outras pessoas são a origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a ZDP pode ser identificada como o espaço no qual, com a ajuda dos outros, uma pessoa realiza tarefas que não seria capaz de realizar individualmente. A contribuição do conceito de ZDP está relacionada à possibilidade de se especificar as formas em aula, ajudando os alunos no processo de significação pessoal e social da realidade.

Para o trabalho com os conceitos acima arrolados, indicam-se os seguintes pontos: 1) Inserir atividades significativas na aula; 2) Possibilitar a participação de todos os alunos nas diferentes atividades, mesmo que os níveis de competência, conhecimento e interesses forem diferenciados; 3) Trabalhar com as relações afetivas e emocionais; 4) Introduzir modificações e ajustes ao logo da realização das atividades; 5) Promover a utilização e o aprofundamento autônomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo; 6) Estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos; 7) Utilizar linguagem clara e objetiva evitando mal-entendidos ou incompreensões; 8) Recontextualizar e reconceitualizar a experiência.

Trabalhar a partir dessas concepções caracteriza desafios à prática educativa que não está isenta de problemas e limitações. No entanto, entende-se que esse esforço, mesmo que acompanhado de lentos avanços, é decisivo para a aprendizagem e o desenvolvimento das escolas e das aulas.

6. Os enfoques didáticos (Antoni Zabala)

A concepção construtivista considera a complexidade e as distintas variáveis que intervêm nos processos de ensino na escola. Por isso, não receita formas determinadas de ensino, mas oferece elementos para a análise e reflexão sobre a prática educativa, possibilitando a compreensão de seus processos, seu planejamento e avaliação.

Um método educacional sustenta-se a partir da função social que atribui ao ensino e em determinadas idéias sobre como as aprendizagens se produzem. Nesse sentido, a análise das tarefas que propõem e conteúdos trabalhados, explícita ou implicitamente (currículo oculto), requer a compreensão do determinante ideológico que embasam as práticas dos professores. A *discriminação tipológica dos conteúdos*, ou seja, a análise dos conteúdos trabalhados segundo a natureza conceitual, procedimental ou atitudinal, mostra-se como importante instrumento de entendimento do que acontece na sala de aula.

Outro instrumento importante para a compreensão do processo educativo é a concepção construtivista da aprendizagem, que estabelece a aprendizagem como uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda de outras pessoas; processo que necessita da contribuição da pessoa que aprende, implicando o interesse, disponibilidade, conhecimentos prévios e experiência; implica também a figura do outro que auxilia na resolução do conflito entre os novos saberes e o que já se sabia, tendo em vista a realização autônoma da atividade de aprender a aprender.

O problema metodológico para o fazer educativo não se encontra no âmbito do “como fazemos”, mas antes na compreensão do “que fazemos” e “por quê”. Na elaboração das sequências didáticas que devem auxiliar a prática educativa deve-se levar em consideração os objetivos e os meios que se tem para facilitar o alcance desses objetivos.

7. A avaliação da aprendizagem no currículo escola: uma perspectiva construtivista (César Coll e Elena Martín)

A questão da avaliação do processo educativo tem sido muito discutida. Com o desenvolvimento de propostas teóricas, metodológicas e instrumentais, expressões e conceitos como o de *avaliação inicial, formativa e somatória* povoam o vocabulário educacional. Junto a isso, construiu-se o consenso de que não se deve avaliar somente o aluno, mas também a atuação do professor, o planejamento de atividades e também sua aplicação. No entanto, muitas questões ainda se encontram sem respostas e se configuram como desafios aos envolvidos com o tema. Uma primeira questão a ser levantada é a relação entre a avaliação e uma série de decisões relacionadas a ela, como promoção, atribuição de crédito e formatura de alunos. Essas decisões não fazem parte, em sentido estrito, do processo de avaliação, porém essas decisões devem ser coerentes com as avaliações realizadas. O desafio é alcançar a máxima coerência entre os processos avaliativos e as decisões a serem tomadas.

Todo processo avaliativo deve levar em conta os elementos afetivos e relacionais da avaliação. Desse modo, o planejamento das atividades avaliativas parte do entendimento de que o aluno atribui certo sentido a essa atividade, sentido que depende da forma como a avaliação lhe é apresentada e também de suas experiências e significações pessoais e sociais da realidade. É preciso levar em conta também o caráter sempre parcial dos resultados obtidos por meio das avaliações, devido à complexidade e diversificação das situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. Assim, as práticas avaliativas privilegiadas devem ser aquelas que consideram a dinâmica dos processos de construção de conhecimentos.

Ao contrário das concepções que buscam neutralizar as influências do contexto nos resultados das avaliações, a concepção construtivista ressalta a necessidade de considerar as variáveis proporcionadas pelos diversos contextos particulares. Para isso, recomenda-se a utilização de uma gama maior possível de atividades de avaliação ao longo do processo educativo.

Partindo da consideração que *é na prática que se utiliza o que se aprende*, um dos critérios, que devem ser levantados nas atividades avaliativas, é o menor ou maior valor instrumental das aprendizagens realizadas, ou seja, em que grau pode-se utilizar o que se aprendeu, o que se construiu na significação dos saberes. Na medida em que aprender a aprender significa a capacidade para adquirir, de forma autônoma, novos conhecimentos, avaliar os aspectos instrumentais, é de suma importância a qualidade da educação.

Por fim, ressalta-se a necessidade da abordagem da avaliação em estreita ligação com o planejamento didático e o currículo escolar. Dessa forma, “o quê”, “como” e “quando” ensinar e avaliar se unem configurando uma prática educativa global, na qual as atividades avaliativas não estão separadas das demais atividades de construção de conhecimento pelos alunos.¹²

COLL, CESAR; CARLOS MONEREO E COLABORADORES. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO VIRTUAL: APRENDER E ENSINAR COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2010. PARTE IV: CAP. 14 A 17.

Avanços científicos e tecnológicos estão cada vez mais presentes nas vidas das pessoas, inclusive na educação formal e informal. O livro aqui resenhado apresenta textos de diversos autores cujo eixo comum são o ensinar-aprender tendo por suporte as tecnologias da informação e da comunicação. Foi organizado por César Coll e Carlos Monero, o primeiro da Universidade de Barcelona e o segundo da Universidade Autônoma de Barcelona, os quais contaram com a colaboração de docentes de várias universidades espanholas.

A obra compreende uma apresentação e quatro partes, totalizando 17 capítulos. Face ao volume do texto e reiterações de vários subtemas, índices de autores e de conteúdo poderiam ser de grande valia para os leitores e usuários em releitura da matéria. A apresentação foi redigida pelos organizadores, que pretenderam apresentar, para os leitores de espanhol, um alentado trabalho sintetizando conhecimentos na área que consideram carente na bibliografia na referida língua. Seus autores diferem nas concepções subjacentes em relação a muitos textos. Empenham-se na rejeição a qualquer tipo de reducionismo e buscam uma

¹² Fonte: www.professorefetivo.com.br - Jeferson Anibal Gonzalez

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

teoria com perspectiva multidisciplinar. A Psicologia da Educação é vista como um processo de mudança comportamental, ensino-aprendizagem constituem uma unidade indivisível e consideraram tanto o teórico como o tecnológico e o prático.

A Parte I trata do impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na área educacional, compreendendo 3 capítulos, sendo o primeiro da lavra dos organizadores, que apresentam um novo paradigma para as práticas sociais e educacionais. Destacam a influência das novas ferramentas, cenários, redes e crescente necessidade de alfabetização digital. No final deste e dos demais capítulos, o leitor encontra um glossário útil e referências especiais para obras que apresentam recursos para o ensino aprendizagem. A preocupação dos autores do capítulo seguinte (Lalueza, Crespo e Camps) é com os processos de desenvolvimento e socialização. Para uso efetivo das TIC, é necessário manter o caráter lúdico, dificuldades progressivas, objetivos claros, incentivos para a tarefa, cuidar da autoestima, da individualização (ritmo pessoal) e da simbologia. No capítulo 3, Coll, Mauri e Onrubia tratam da incorporação das TIC na educação, suas vantagens e desvantagens, as dificuldades e os modelos distintos para inserção, o que constitui ainda um desafio.

A Parte II traz um olhar construtivista sobre os fatores e processos psicológicos envolvidos na aprendizagem virtual e começa com o capítulo assinado por Monereo e Pozo, que tecem considerações iniciais sobre as mudanças de geração e mudanças culturais em rápida aceleração, com as consequentes mudanças cognitivas (metáforas, novas categorias, potencialidade intelectual, ampliação de funções e internalização de mundos e ferramentas simbólicas). O capítulo seguinte enfoca o perfil, as condições e as competências esperadas do professor para atuar em ambientes virtuais garantindo eficiência, apresentando vários modelos. Respondem pelo capítulo Mauri e Onrubia. O sexto capítulo é da autoria de Illera, que apresenta os conteúdos virtuais, códigos e linguagens, organização espacial e temporal (linear, hierárquica, hipertextual, mista) e novas tendências.

A terceira parte trata mais especificamente do ensino-aprendizagem caracterizando novos avanços. O capítulo 7 é de autoria de Barbera e Rochera e trata dos materiais autossuficientes e da aprendizagem autodirigida: descreve sucintamente as perspectivas comportamental, cognitiva e construtivista. No capítulo seguinte, Monereo e Romero tratam da simulação (emulação) de sistemas cognitivos pela informática, cujos antecedentes remontam ao começo dos anos setenta com a concepção computador-homem, passando pelos sistemas de tutoramento inteligente (ITS) até a "nova" inteligência artificial. Isso implica no contínuo: aprender com computadores (meio de comunicar e gerenciar a informação), aprender *dos* computadores (determinados conteúdos), ensinar aos computadores (auxiliar personalizado), até o computador como *aprendiz autônomo* (redes) com perspectivas ainda em indagações. Coll, Mauri e Onrubia dão continuação ao assunto (capítulo 9) focando os ambientes virtuais na aprendizagem de solução de problemas analisando alguns casos distintos, muitos originários da proposta deweyana de aprender fazendo, na busca

de soluções. Considerando a relevância do trabalho em grupo, foi introduzido um capítulo sobre o uso dos recursos do ambiente virtual. Foi redigido por Onrubia, Colomina e Engel, que descrevem alguns programas online de aprendizagem colaborativa (Computer-Supported Collaborative Learning - CSCL).

A representação visual do conhecimento tem um potencial muito grande no processo de aprendizagem e retenção e o assunto aparece no capítulo 11, tratado por Coll, Engel e Bustos, que caracterizam os vários tipos que facilitam a compreensão e o seu impacto. Apresentam, ainda, ferramentas de acesso livre e as que apresentam custos. O penúltimo capítulo da parte leva a assinatura de Adell, Bellver e Bellver. Enfocam os padrões de e-learning nos ambientes virtuais. Além de conceituar aspectos essenciais e os vários padrões, relembram a existência de entidades especificadoras (World Wide Web Consortium-W3C, Aviation Industry CBT - Computer-Based Training-Committee, IMS Global Learning Consortium) e entidades que desenvolvem modelos e que sancionam padrões (Institute of Electrical and Electronics Engineers, ISO//EC-International Organization for Standardization/International Electrotechnical Commission). O último capítulo desta parte (capítulo 13) trata das comunidades virtuais de aprendizagem. Os autores Coll, Bustos e Engel caracterizam comunidades de prática e de aprendizagem, destacando, no último caso, as de sala de aula e as institucionais. Descrevem alguns modelos, as condições e os recursos necessários para as comunidades educacionais virtuais funcionarem bem.

A parte final do livro compreende quatro capítulos que consideram as competências básicas para o ensino-aprendizagem em um ambiente virtual. No capítulo 14, Coll e Illera conceituam alfabetização retomando o conceito da UNESCO, vendo a alfabetização digital como capacidade de compreender, produzir e difundir documentos multimídia, que engloba diversas dimensões que ocorrem no contexto da cultura digital. Enfocam ainda as questões curriculares sobre a matéria. No capítulo 15, Badia e Monereo tratam da evolução das mudanças tecnológicas e da incorporação das mesmas no ensino-aprendizagem, com destaque para a autorregulação em vários ambientes e o ensino de estratégias de aprendizagem. Apresentam várias possibilidades de integração no currículo e de uso em sala de aula, bem como fora dela. Em seguida (capítulo 16), Illera e Roig tratam das competências comunicacionais em ambientes virtuais. Também descrevem as competências associadas e as necessárias para usar produtivamente a comunicação colaborativa. Linhas emergentes estão usando nova tecnologia e novos espaços. O último capítulo foi elaborado por Monereo e Fuentes. Tratam do ensino-aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações recorrendo aos ambientes virtuais, hoje uma questão de sobrevivência em várias atividades profissionais. Apresentam sucintamente as buscas centradas em documentos e nos processos psicológicos de quem busca a informação. Descrevem alguns comportamentos relevantes e a busca de um modelo educacional quando a busca é por produto, quando é parte dos processos de pesquisa ou procura especializada. Também descrevem o percurso da busca, custos e vantagens.

O livro é muito cuidadoso na parte conceitual e na descrição dos aspectos tecnológicos, na composição gráfica e organização, mas não são apresentadas evidências científicas de eficiência, problemas, satisfação, motivação, ritmo, retenção e outros aspectos relevantes quando são enfocados os dois principais personagens: docente e aluno. As bibliografias referidas são atualizadas. É obra de grande utilidade para as pessoas que estão envolvidas direta e indiretamente com o ensino em situação virtual.¹³

CORSARO, WILLIAN, A. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2011.

De maneira sensível, Corsaro aborda aspectos teóricos e metodológicos para a pesquisa com crianças e introduz alguns conceitos para se pensar esse sujeito social a partir da nova Sociologia da Infância. O autor apresenta a perspectiva da reprodução interpretativa, lançando um novo olhar para as crianças e suas interações entre si e com o outro. A partir dessa concepção, as crianças são compreendidas como reprodutoras de uma cultura que é apresentada a elas e que as afeta, assim como produtoras e membros ativos na construção social da infância e sujeitos capazes de criar e modificar aspectos dessa cultura.

Tendo como enfoque as crianças como categoria de estudo, o autor apresenta reflexões e resultados de investigações, enriquecendo o texto com experiências da sua própria prática ao trazer pesquisas que realizou na Itália e nos Estados Unidos.

Corsaro introduz na primeira parte do livro dois eventos para apresentar conceitos de criança e infância. As crianças, para o autor, são agentes sociais, que, de forma ativa e criativa, contribuem para a produção das sociedades adultas e são produtoras de cultura. A infância seria uma "forma estrutural", apesar de ser um período temporário e sofrer variações sociohistóricas. Nessa parte, o livro se desmembra em três capítulos.

No capítulo 1, o aparecimento do interesse em estudar as crianças na sociedade é abordado. No redescobrimto da criança pela Sociologia, o autor percebe junto com Jens Qvortrup que as crianças foram marginalizadas por serem dependentes nas sociedades. De forma contrária aos estudos sobre socialização, que veem a criança como consumidora da cultura dos adultos, Corsaro propõe a noção de reprodução interpretativa. Para ele, o termo interpretativo abrange aspectos criadores da participação infantil na sociedade e o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças colaboram ativamente para produção e mudanças culturais, sendo afetadas pela sociedade e cultura que integram. A reprodução interpretativa enfatiza especialmente a linguagem e a participação infantil em rotinas culturais e aborda a ideia de que a criança participa e integra duas culturas interligadas - a das crianças e a dos adultos.

No capítulo 2, a noção de reprodução interpretativa é ampliada a partir do ponto de vista estrutural. Diante dis-

so, o autor defende de que a produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas.

No capítulo sobre o estudo das crianças e da infância, metodologias são desdobradas. O aparecimento do interesse por crianças na sociologia proporcionou o crescimento de vários métodos, tanto os que capturam o cotidiano infantil (nível micro), quanto os que capturam a contextualização dessa infância, que é vivida de diversas maneiras (nível macro).

A segunda parte situa a teoria de reprodução interpretativa nos contextos cultural e histórico. Ela se desdobra em dois capítulos. No capítulo 4, o autor apresenta primeiramente o estudo de Philippe Ariès acerca da história da infância e as críticas metodológicas com o trabalho de Linda Pollock. E em seguida, elucida os trabalhos dos novos historiadores da infância. No capítulo 5, são apresentadas observações de como recentes mudanças sociais e o crescimento das organizações familiares, tanto nas sociedades industrializadas quanto nas em desenvolvimento, afetam as crianças e a infância.

Na parte III, dividida em quatro capítulos, o autor trabalha o que é ser realmente parte das culturas infantis e analisa as crianças e suas culturas de pares. Essa análise é feita a partir de uma abordagem interpretativa, "com ênfase não só em valores e preocupações partilhadas, mas também em aspectos públicos, coletivos e performáticos da vida social" (p.126).

No capítulo 6, o foco é entender a cultura de pares, a partir das perspectivas das próprias crianças. Corsaro define "pares" como um grupo de crianças que passa seu tempo junto de forma cotidiana, no dia a dia, e entende que as culturas de pares das crianças construídas a nível local interagem e contribuem para outras culturas infantis e também para as culturas dos adultos. Isso é visto como essencial para a elaboração da reprodução interpretativa. As famílias aparecem como mediadores iniciais nas rotinas das crianças, onde elas serão inseridas nos mundos dos adultos e depois, com outras crianças, constituirão as suas culturas de pares. As crianças não sendo vistas somente como receptoras das culturas dos adultos.

O autor analisa as culturas infantis a partir das culturas simbólicas (crenças, preocupações e valores) e das culturas materiais (vestuário, livros, ferramentas artísticas, de alfabetização, brinquedos).

No capítulo 7, o conceito de cultura local é trabalhado e entendido como a cultura que é construída e compartilhada de forma presencial, a partir das interações entre os sujeitos. É interessante perceber o desenvolvimento do tema das culturas de pares infantis. O autor mostra que, no início, as crianças tentam obter controle sobre suas ações e sobre suas vidas, compartilhando isso com seus pares. O conceito de amizade aparece relacionado a essa tentativa de controle. Se por um lado umas crianças defendem o seu espaço interativo como uma forma de delimitá-lo, outras buscam estratégias de compartilhamento, como o ingresso não verbal e o cercamento, quando observam a

13 Fonte: www.scielo.br - Por Geraldina Porto Witter

brincadeira e procuram se inserir nela, fazendo parte daquele espaço. Essa produção de atividade compartilhada e a proteção de invasões é o que define de forma inicial a amizade na infância, e aparece também ao longo da vida, principalmente na cultura de pares pré-adolescentes. Os ajustes secundários infantis são entendidos como respostas das crianças, vistas como criativas e coletivas, ao mundo dos adultos.

O capítulo 8 trabalha conflitos que também aparecem nas culturas de pares. Muitas vezes nas relações de amizade, os conflitos aparecem como fortalecedores das relações (alianças) interpessoais, como discussões para acordos de negociação entre as crianças, mas não sobre a forma de agressão. Isso muitas vezes acontece quando elas se sentem autorizadas para resolvê-los, sem necessariamente a intervenção de um adulto. Ainda nesse capítulo, Corsaro avança com a ideia de que muitas vezes as crianças resistem às regras dos adultos como forma de desenvolvimento da sua identidade grupal.

No nono capítulo, sobre as culturas de pares pré-adolescentes, são trabalhados principalmente o compartilhamento na cultura de pares e a tentativa de controle de suas vidas em relação aos adultos, enquanto desenvolvimento de suas identidades sociais. Aceitação, popularidade, solidariedade grupal e outras relações de amizade, como a chamada estrutura de "panelinha³", citada por Corsaro a partir de uma pesquisa de Adler e Adler (1998), surgem como importantes nas culturas de pares dos pré-adolescentes.

³Nessa estrutura, os "líderes", populares, manipulam e controlam as relações com os pares.

As atividades diárias das culturas de pares pré-adolescentes (como jogos organizados e informais e contações de histórias coletivas) permitem exploração e negociação nas relações de amizade, além de refletir sobre os conflitos e o desafio do controle da autoridade do mundo adulto.

Na última e quarta parte, dividida em três capítulos, duas perspectivas de ver as crianças e os problemas sociais nos Estados Unidos e em muitas sociedades ocidentais são apresentadas: as crianças como problemas sociais e os problemas sociais das crianças. No primeiro enfoque, desdobram-se três visões: as crianças são percebidas como inferiores comparadas aos adultos, necessitando de proteção intensiva ou responsabilizadas pelos problemas que as afetam. O segundo enfoque percebe os problemas sociais em que as crianças estão inseridas como algo em que a sociedade tem a obrigação de se responsabilizar para melhorar. Ao desenvolver esses aspectos, Corsaro contribui para pensar em como ajudar as crianças a enfrentarem os desafios apresentados a elas atualmente.

O capítulo 10 enfoca como as mudanças nas estruturas familiares afetaram negativamente ou não a vida das crianças e a natureza de suas infâncias. O autor trabalha três mudanças. A primeira mudança é o aumento no número de famílias em que ambos os pais trabalham e as crianças ficam sob cuidados não parentais. Nesse aspecto, Corsaro sente a necessidade de mais apoio às famílias enfatizando o fornecimento de licença maternidade remunerada, creche de qualidade e programas de educação infantil. A segunda é relacionada ao grande crescimento

no número de divórcios. Há sugestões de estratégias para redução de possíveis efeitos negativos: manutenção de rotinas familiares cotidianas e nível de conflitos baixo dos pais na presença dos filhos são algumas delas. Devido à complexidade dos efeitos do divórcio sobre as crianças, desafios metodológicos se fazem presentes nas pesquisas. O terceiro aspecto é o número crescente de famílias monoparentais.

Um outro tema trazido no capítulo são os vários tipos de abuso infantil, muitos envolvendo negligência, e a necessidade de mais programas e uma consciência da extensão desse problema.

No capítulo 11, a gravidez na adolescência, violência contra crianças e a pobreza são fatores que chamam atenção na realidade estudada por Corsaro. A pobreza é discutida e os diversos problemas e efeitos na vida das crianças em sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento. Apesar de programas que possibilitam melhorias, a pobreza ainda aparece com um dos piores fatores que afetam a qualidade de vida das crianças. Como forma de combate à pobreza, o autor destaca:

- ✓ a participação das crianças em decisões políticas que as afetam, influenciando programas e ações na linha de Convenção dos Direitos das Crianças. Um exemplo é que, em 2002, dois jovens foram selecionados para falar sobre crianças em uma sessão especial nas Nações Unidas. Um era da Bolívia e outro de Mônaco;

- ✓ o trabalho das ONGS (organizações não governamentais);

- ✓ a luta contra a exploração do trabalho infantil tendo como possível solução a reprovação da comunidade internacional com relação ao problema, além da realização de ações econômicas contra os países que utilizam a exploração do trabalho infantil e o ativismo das ONGs nos países em que isso acontece;

- ✓ ênfase maior nos programas destinados ao cuidados das crianças.

O capítulo 12 retoma o início do livro em que Corsaro enfatiza a participação ativa das crianças na sociedade e também na criação de suas culturas de pares. Relembra um exemplo trabalhado em uma pré-escola de Modena em que percebeu em sua pesquisa a segurança dos sujeitos nas culturas de pares, que são inter-relacionadas, e da escola local, e com isso, um enriquecimento tanto das culturas das crianças quanto dos adultos a partir dessa combinação.

Em seguida, discute desafios para enriquecer a qualidade de vida infantil, desafios que, para ele, são principalmente econômicos e ligados a pobreza infantil, como trouxe nos capítulos 10 e 11.

Alguns encaminhamentos e propostas são postos e analisados, pensando, principalmente, a realidade das crianças nos Estados Unidos: (i) maior tempo dos adultos dedicado a elas, tanto na família como nas escolas e organizações comunitárias (que aparecem como muito importantes para reunir as famílias); (ii) maior interação de faixas etárias, como dos idosos e das crianças, como

percebeu em Modena, na Itália; (iii) e apoio a famílias que se encontram em situações de instabilidade e/ou de risco, como conflito familiar, divórcio, desemprego.

Para ele, enriquecer as apropriações das crianças sobre o mundo dos adultos faz com que elas tenham mais oportunidades e experiências e se incentive nelas a construção de suas culturas de pares e faz também com que se possa compreender as contribuições que elas podem dar e dão às construções dos adultos. É muito importante que as crianças possam desfrutar de suas infâncias.

Para quem estuda a infância, a leitura do livro se faz indispensável. Ao colocar as crianças no centro da reflexão e entendendo que são afetadas mas também colaboram com a produção da cultura, a obra contribui para renovar o olhar para as crianças e entendê-las como sujeitos ativos e criativos na sociedade em que se situam.¹⁴

DELORS, JACQUES. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. CAPÍTULOS: 3, 5 E 8. 6ª ED. SÃO PAULO. CORTEZ, 2001.

Capítulo 1. Da comunidade de base à sociedade mundial

- A interdependência planetária e a globalização são os principais fenômenos de nosso tempo; eles já estão em marcha e vão deixar sua marca profunda no século XXI. Desde já, eles exigem uma reflexão abrangente – para além das áreas da educação e da cultura – sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais.

- O principal risco consiste em estabelecer uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste novo mundo em formação e uma maioria que viesse a sentir-se à mercê dos acontecimentos, incapaz de exercer influência sobre o destino coletivo, além do risco de assistirmos a um recuo democrático e a múltiplas revoltas.

- Devemos deixar nos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo.

Capítulo 2. Da coesão social à participação democrática

- A política educacional deve ser suficientemente diversificada e concebida de tal modo que não se torne um fator suplementar de exclusão social.

¹⁴ Fonte: www.maxwell.vrac.puc-rio.br - Giselle Reznik Wajsbrodt Zlot

- A socialização de cada indivíduo e o desenvolvimento pessoal não devem ser excludentes; torna-se necessário promover um sistema que se empenhe em combinar as vantagens da integração com o respeito pelos direitos individuais.

- A educação não pode, por si só, resolver os problemas desencadeados pela ruptura (quando se verifica tal ocorrência) do vínculo social; no entanto existe a expectativa de que ela contribua para o desenvolvimento do desejo de conviver, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.

- Essa tarefa só pode ser bem-sucedida se a escola vier a fornecer sua contribuição para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados em relação ao respeito por sua personalidade.

- A democracia parece progredir, segundo formas e etapas adaptadas à situação de cada país; no entanto sua vitalidade encontra-se constantemente ameaçada. Na escola é que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa.

- A participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas; no entanto ela pode ser incentivada ou estimulada pela educação e por práticas adaptadas à sociedade da informação. Trata-se de fornecer referências e grades de leitura a fim de fortalecer as habilidades de compreensão e discernimento.

- Compete à educação garantir às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso; tal postura supõe a elaboração de uma triagem no volume de informações, a fim de facilitar sua interpretação e de situar os acontecimentos em uma história geral.

- Os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

Capítulo 3. Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano

- Prosseguimento da reflexão empreendida em torno da ideia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa.

- Ênfase ao lugar do trabalho na sociedade do futuro considerando as incidências do progresso tecnológico e as mudanças nos estilos de vida, sejam individuais ou coletivos.

- Avaliação mais exaustiva do desenvolvimento humano, levando em consideração todas as suas dimensões, segundo o espírito dos trabalhos do PNUD.

- Estabelecimento de novas relações entre política educacional e política de desenvolvimento a fim de fortalecer as bases do saber e dos *savoir-faire* nos países em tela: incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir dos recursos locais, assim como ao trabalho por conta própria e ao empreendedorismo.

- Enriquecimento e generalização indispensáveis da educação básica (importância da Declaração de Jomtien).

Capítulo 4. Os quatro pilares da educação

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- **Aprender a conhecer** ou *aprender a aprender*: trata-se da necessidade de se aprender a lidar com os saberes dentro de uma cultura geral vasta, selecionando as informações em situações específicas ao longo de toda a vida.

- **Aprender a fazer**: processo de aprendizagem que não se restringe à qualificação profissional, mas promovam a incorporação de competências que tornem as pessoas aptas às diferentes situações de trabalho e às atividades coletivas.

- **Aprender a viver juntos**: aprender a lidar com os conflitos e tensões existentes a partir da diversidade, reconhecendo o outro e a interdependência entre os seres humanos; construindo projetos comuns dentro dos princípios do pluralismo, da compreensão e da paz.

- **Aprender a ser**: desenvolver a personalidade de cada ser humano, buscando a capacidade da ação com autonomia, discernimento e responsabilidade social.

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas.

Capítulo 5. A educação ao longo da vida

- O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da "sociedade educativa" na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos.

- Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.

- Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

Capítulo 6. Da educação básica à universidade

- Uma exigência válida para todos os países, mediante a adaptação a modalidades e conteúdos diferentes: o reforço da educação básica; daí, a ênfase atribuída ao ensino primário e a suas aprendizagens básicas clássicas – ler, escrever, contar –, assim como a possibilidade de se expressar em uma linguagem suscetível de facilitar o diálogo e a compreensão.

- A necessidade – ainda mais forte no futuro – de uma abertura ao universo da ciência, chave para abrir as portas do século XXI e de suas reviravoltas científicas e tecnológicas.

- Adaptar a educação básica aos contextos particulares, aos países e populações mais desfavorecidos. Partir de dados da vida quotidiana, que oferece oportunidades de compreender os fenômenos naturais, assim como de ter acesso às diferentes formas de sociabilidade.

- Evocação dos imperativos da alfabetização e da educação básica para os adultos.

- Privilegiar, em todos os casos, a relação entre professor e aluno; as tecnologias de última geração, por sua vez, devem limitar-se a apoiar a relação (transmissão, diálogo e confronto) entre o docente e o discente.

- A educação secundária deve ser repensado nesta perspectiva geral de educação ao longo da vida. O princípio essencial consiste em organizar a diversidade de opções sem que seja fechada a possibilidade de um retorno ulterior ao sistema educacional.

- Os debates sobre a seletividade e a orientação tornarseiam muito mais transparentes se esse princípio fosse plenamente aplicado; nesse caso, todos teriam o sentimento de que, independentemente das opções e dos cursos frequentados na adolescência, nenhuma porta seria fechada no futuro, tampouco a da própria escola. A igualdade de oportunidades adquiriria, então, seu pleno sentido.

- A universidade deve ocupar o centro do sistema educacional mesmo que, à semelhança do que ocorre em numerosos países, existam outros estabelecimentos de ensino superior.

- Ela deveria desempenhar estas quatro funções essenciais:

1. preparação para a pesquisa e para o ensino;
2. oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social;
3. abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato;

4. cooperação internacional.

- Ela deve dispor, também, da possibilidade de se expressar com toda a independência e responsabilidade acerca de problemas éticos e sociais – como uma espécie de poder intelectual, indispensável para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir.

- A diversidade da educação secundária e as possibilidades oferecidas pela universidade deveriam fornecer respostas válidas para os desafios da massificação, ao suprimir a obsessão pela via principal e única. Combinadas com a generalização da alternância estudo/trabalho, elas deveriam permitir, também, a luta eficaz contra o fracasso escolar.

- O desenvolvimento da educação ao longo da vida implica o estudo de novas formas de obtenção das certificações que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas.

Capítulo 7. Os professores em busca de novas perspectivas

- Mesmo que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de acordo com o país abordado, impõe-se a revalorização de seu status para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso de nossas sociedades e para o fortalecimento da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função.

- Mas, a educação ao longo da vida implica, diretamente, o conceito de "sociedade educativa": nesta sociedade, são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender, tanto na escola quanto na vida econômica, social e cultural. Daí, a necessidade de multiplicar as negociações e as parcerias com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc.

- Os professores são afetados, também, por esse imperativo de atualização dos conhecimentos e das competências. Sua vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida econômica, social e cultural. Em geral, tais possibilidades estão previstas nas múltiplas formas de licença para formação ou de ano sabático; essas fórmulas, devidamente adaptadas, devem ser ampliadas a todos os professores.

- Mesmo que o ofício de professor seja, fundamentalmente, uma atividade solitária, no sentido de que cada professor deve assumir suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas ou dos grupos de alunos.

- O relatório insiste na importância do intercâmbio de professores e das parcerias entre instituições de países diferentes. Tais iniciativas garantem um indispensável valor agregado à qualidade da educação, assim como maior abertura a outras culturas, civilizações e experiências; eis o que é confirmado pelas experiências em curso.

- Todas essas orientações devem ser objeto de diálogo, até mesmo de contratos, com as organizações de professores, passando por cima do caráter puramente corporativista de tais negociações. De fato, as organizações sindicais, além do objetivo de defender os interesses morais e materiais de seus associados, acumularam um capital de experiências; elas dispõem-se a transmitir esse acervo aos responsáveis pelas decisões políticas.

Capítulo 8. Opções educativas: o papel do político

As opções educacionais são opções de sociedade: em todos os países, elas exigem um amplo debate público, baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educacionais. A Comissão convida as autoridades constituídas a facilitar esse debate, de modo que seja possível chegar a um consenso democrático, que constitui a via mais adequada para o sucesso das estratégias de reforma.

- A Comissão preconiza a implementação de medidas que permitam associar os diferentes atores sociais às tomadas de decisão em matéria de educação; em seu entender, a descentralização administrativa e a autonomia dos estabelecimentos de ensino podem levar, na maioria dos casos, ao desenvolvimento e à generalização da inovação.

- Nessa perspectiva é que a Comissão entende reafirmar o papel do político: incumbelhe o dever de apresentar as opções com clareza e de garantir regulamentação geral com as adaptações indispensáveis. De fato, a educação constitui um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado.

- Nem por isso a Comissão subestima a importância das condicionantes financeiras e preconiza a implantação de parcerias entre setor público e privado. Para os países em desenvolvimento, o financiamento público da educação básica continua sendo uma prioridade, mas as opções adotadas não devem desestabilizar a coerência do sistema no seu conjunto, nem prejudicar os outros níveis de ensino.

- Por outro lado, é indispensável que as estruturas de financiamento sejam reexaminadas à luz do princípio segundo o qual a educação deve desenvolver-se ao longo da vida dos indivíduos. Neste sentido, a Comissão julga que a proposta de um crédito tempo para a educação – tal como ela é formulada, sumariamente, neste relatório – merece ser debatida e aprofundada.

- O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deve suscitar uma reflexão geral sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. A Comissão recomenda:

- diversificação e aprimoramento do ensino a distância, pelo recurso às novas tecnologias;

- crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular, para a formação contínua de professores;

- fortalecimento das infraestruturas e capacidades dos países em desenvolvimento, assim como a divulgação das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, de qualquer maneira, de condições prévias à sua utilização no âmbito dos sistemas educacionais formais;

- lançamento de programas de divulgação das novas tecnologias sob os auspícios da UNESCO.

Capítulo 9. A cooperação internacional: educar a aldeia global

- A necessidade de uma cooperação internacional – que deve ser repensada radicalmente – é válida também para a área da educação; trata-se de uma questão que implica não só os responsáveis pelas políticas educativas e os professores, mas também todos os atores da vida coletiva.

- No plano da cooperação internacional, promover uma política que sirva de forte incentivo em favor da educação das moças e mulheres, de acordo com o espírito da Conferência de Beijing (1995).

- Modificar a orientação da política de assistência para uma perspectiva de parceria, ao favorecer, especialmente, a cooperação e o intercâmbio no âmbito de grupos regionais.

- Alocar à educação um financiamento correspondente a 25% da ajuda destinada ao desenvolvimento.

- Incentivar a conversão de dívidas, a fim de compensar os efeitos negativos – sobre as despesas com a educação – das políticas de ajuste e de redução de déficits interno e externo.

- Ajudar no fortalecimento dos sistemas educacionais nacionais ao encorajar as alianças e a cooperação entre os ministérios em nível regional, e entre países que enfrentam problemas semelhantes.

- Ajudar os países a enfatizar a dimensão internacional do ensino ministrado (programas de estudo, recurso às tecnologias da informação, cooperação internacional).

- Incrementar novas parcerias entre as instituições internacionais que se dedicam à educação, lançando, por exemplo, um projeto internacional que tenha o objetivo de divulgar e implementar o conceito de educação ao longo da vida, a partir do modelo de iniciativa interinstitucional que culminou na Conferência de Jomtien.

- Estimular – em particular, pela criação de indicadores adequados – a coleta em escala internacional de dados relativos aos investimentos nacionais na educação: soma total dos fundos privados, dos investimentos do setor industrial, das despesas com a educação não formal etc.

- Constituir um conjunto de indicadores destinados a detectar as disfunções mais graves dos sistemas educacionais, relacionando, por exemplo, diversos dados quantitativos e qualitativos: nível de despesas com a educação, taxa de desperdício, desigualdades de acesso, falta de eficácia dos diferentes setores do sistema, deficiente qualidade de ensino, condição dos docentes etc.

- De acordo com uma iniciativa de prospecção, criar um observatório UNESCO das novas tecnologias da informação, de sua evolução e de seu impacto previsível, não só sobre os sistemas educacionais, mas também sobre as sociedades modernas.

- Incentivar, por intermédio da UNESCO, a cooperação intelectual na área da educação: Cátedras UNESCO, Escolas Associadas, partilha equitativa do saber entre países, divulgação das tecnologias da informação, intercâmbio de estudantes e de pesquisadores.

- Fortalecer a ação normativa da UNESCO a serviço de seus Estados-Membros, por exemplo, no que diz respeito à harmonização das legislações nacionais com os instrumentos internacionais.¹⁵

DEWEY, JOHN. EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO. ATUALIDADES PEDAGÓGICAS, V. 131. SÃO PAULO: EDITORA NACIONAL, 1979.

Experiência e Educação é o resultado de uma palestra proferida por John Dewey na sociedade Kappa Delta Pi, em 1938, cuja primeira edição deu-se nesse mesmo ano.

Parcela considerável dos educadores tem apreço por esta obra, pois ela trata de conciliar os problemas da educação tradicional com os da escola progressista. Na escola tradicional, o ensino vem de cima para baixo, de fora para dentro; na escola progressista, de dentro para fora, de baixo para cima. No primeiro, há excesso de autoritarismo; no segundo, excesso de liberdade. Dewey Propõe o meio termo.

A tese central deste livro é: *os seres humanos gostam de pensar de forma dicotômica*, isto é, pelos extremos. Geralmente, expressamos nossas crenças em termos de **ou isso ou aquilo**. Tenta, assim, ver as coisas boas que há tanto na escola tradicional como na escola progressista. Aproveita-as; rechaça, porém, as coisas ruins.

O livro está organizado em cinco capítulos:

- I. Educação tradicional *versus* educação “nova” ou “progressiva”
- II. Necessidade de uma teoria de experiência
- III. Critérios de experiência
- IV. Autoridade e controle social
- V. A natureza de liberdade
- VI. Que é propósito?
- VII. A organização progressiva das matérias de estudo
- VIII. Experiência — os meios e meta da educação

Experiência e educação não proclama nem defende nenhum “ismo”. Não sugere nenhum compromisso. Afasta-se claramente de qualquer arranjo ou composição eclética. É educação em si mesma, que é aqui definida e criticamente interpretada. Educadores profissionais e leigos juntos encontrarão nestas páginas respostas definidas à maior parte de suas questões, respostas que constituem parte integrante de uma filosofia de educação que torna possível o esforço unido e conjunto dos líderes para a educação em nosso tempo. Traz este livrinho uma nova luz que dissolverá a neblina e as névoas que hoje envolvem filosofia e teoria de educação.

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY: TEORIA E PRÁTICA EM ANÁLISE

O presente artigo discute os conceitos de experiência e de educação na perspectiva de John Dewey, sem esgotar, evidentemente, estes que podem ser considerados eixos fundantes de sua filosofia da educação. O conceito de experiência é nuclear para se discutir a relação entre teoria e prática. Sendo assim, a pergunta que melhor exprime o trabalho é: como a relação entre teoria e prática sedá no pensamento de John Dewey? O trabalho foi realizado, do ponto de vista do método, por meio de revisão bibliográfica com destaque específico para a obra *Experiência e Educação* do teórico norte americano. No contexto do pensamento deweyano, justifica-se a perspectiva pragmatista como referencial teórico, adotando Charles Pierce e William James como autores. Em que pese a preocupação de John Dewey com a experiência docente e sua influência na tentativa de uma ressignificação da relação entre o educador e o educando, visando à construção de uma nova forma de educação, o legado deixado por Dewey se mostra bastante atual, mesmo suas obras datando de mais de setenta anos.

Refletir acerca da concepção de educação é fundamental neste trabalho e, por isto, justifica-se o ensaio na dimensão da filosofia da educação, na medida em que este campo teórico se fundamenta na busca de justificativa e

fundamentação conceitual. Neste sentido, a busca conceitual elucida a construção e elaboração de teorias educacionais, algo que John Dewey fez com competência em seu tempo histórico, tanto que ele é um dos mais importantes teóricos deste campo, com boa exploração entre pesquisadores brasileiros¹. Em outras palavras, pensar sobre a teoria educacional representa delimitar objetivos que deverão ser cumpridos na tentativa de melhorar a educação, neste caso, melhorar no sentido de eleger aspectos que possibilitem a sua compreensão, no mínimo. Paradoxalmente, a construção teórica para o campo educacional propriamente dito não pode preterir a dimensão da realidade, da concretude e, mesmo que se adote uma perspectiva crítica, a hipótese de construção de fundamentos deve levar em consideração a dimensão da prática educacional. Assim, o conceito de experiência desenvolvido pelo filósofo norte americano será a grande baliza deste ensaio, embora se reconheça que outros pesquisadores brasileiros já tenham feito esforços na direção de elucidar este conceito.

Do ponto de vista formal, esse artigo está estruturado em quatro momentos. Discutem-se, brevemente, os conceitos de educação, filosofia e filosofia da educação em John Dewey. Em seguida, apresentam-se aspectos da obra *Experiência e Educação* do pensador estadunidense, enfatizam-se, em seguida, questões relativas ao conceito de experiência, para, justamente, desenvolver aspectos relativos à teoria e prática no pensamento de John Dewey, na busca de resposta à pergunta do artigo.

Educação, filosofia e filosofia da educação em John Dewey: questões propedêuticas

Pensando na questão da necessidade de se equilibrar teoria e prática que a retomada do pensamento de Dewey se justifica. Dada sua preocupação com a experiência docente e sua influência na tentativa de uma resignificação da relação entre o educador e o educando, visando a construção de uma nova forma de educação, o legado deixado por Dewey se mostra bastante oportuno, embora suas obras datem de mais de setenta anos, suas ideias e críticas continuam sendo atuais.

A educação pode ser pensada como um dos aspectos mais importantes da cognição humana. Por este processo, ao homem é possível apreender noções comuns e inerentes às peculiaridades de seu grupo social. A capacidade de pensar torna o homem capaz de refletir sobre o mundo e sobre si mesmo, desta forma lhe é fornecida a capacidade de transformar a natureza ao seu redor e se transformar. O próprio radical da palavra educação já é tautológico, dado que descende do verbo latino *educere*: “conduzir para fora, fazer sair, intimar, produzir, exaltar, elevar, criar” (DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2008, p.154). Neste sentido, Biesta completa o sentido etimológico ao asseverar que:

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros ‘recém-chegados’, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana.

A ideia de intervenção é central para se pensar o conceito de educação; afinal, espera-se que, por meio de intervenção do outro, alguém possa ser educado. É evidente

que se pode ponderar sobre a autoeducação e a suposta distância do outro neste processo, no entanto, sabe-se da necessidade antropológica do homem de desenvolver enquanto tal e a mediação de outro homem como condição da humanização e, por certo, da educação.

Destarte, seja por meio da raiz clássica etimológica seja por meio da concepção de Biesta (2013), a educação aponta para um caráter de emancipação² e transformação do indivíduo. O que significa dizer que é por meio dela que se torna possível uma formação crítica e consciente. Em um cunho mais filosófico, a educação capacita o indivíduo a refletir sobre o mundo e sobre si mesmo, vindo a ser sujeito ativo de seus atos e não mero coadjuvante. Sendo assim, dotado desta ferramenta libertadora, na medida em que o educando se torna capaz de resignificar, surge um novo ser, melhor e mais evoluído, num processo de metamorfose.

O conhecimento filosófico se coloca como grande arcabouço na tentativa de melhor entender o problema da questão da educação. Neste sentido, de acordo com Severino (2000), em seu texto *A Filosofia da Educação no Brasil; esboço de uma trajetória*, o lugar natural, da expressão da Filosofia da Educação é o do discurso elaborado por aqueles pensadores que pretendem estar construindo uma teoria filosófica explícita sobre a educação, tal como é feito por pessoas ou grupos que assumem intencionalmente a educação como objeto de estudo e de reflexão.

Ao observar a aceção formal de educação, qual seja, aquela relativa às instituições de ensino e às práticas pedagógicas, se observa a importância de se voltar para as questões teóricas e, em seguida, delimitar objetivos viáveis que possibilitem sua implementação. Em outras palavras, a reflexão sobre a problemática da educação aponta para a importância de se voltar para os fundamentos filosóficos, mas sem esquecer sua utilidade prática e seu propósito com a realidade da experiência educacional. Nesta trincheira, Dewey acrescenta que:

A filosofia sempre se constituiu vinculada a uma intenção pedagógica, formativa do humano. E a educação, embora se expressando como uma *práxis* social, nunca deixou de referir-se a fundamentos filosóficos, mesmo quando fazia deles uma utilização puramente ideológica. (DEWEY, 2011, p.07)

Cabe enfatizar que são as palavras de Dewey que autorizam a reflexão sobre o sentido da intenção pedagógica que aponta para a dimensão filosófica. Em se tratando da filosofia da educação, Dewey (2007) a define como a teoria generalizada da educação. Ao classificá-la como um modo de pensar, que, como todo raciocínio, tem sua origem naquilo que é incerto no conteúdo da experiência, visando localizar a natureza da perplexidade e elaborar hipóteses para que sua explicação seja testada na ação. O pensamento filosófico se diferencia pelo fato de as incertezas com que lida serem encontradas nos diversos objetivos e condições sociais, consistindo em um conflito de interesses organizados e reivindicações institucionais. Como a educação é o processo que permite que a necessária transformação seja alcançada e não permaneça como mera hipótese acerca do que é desejável,

chega-se a uma justificação para o enunciado de que a filosofia é a teoria da educação como prática deliberadamente conduzida. A filosofia da educação, compreendida como teoria generalizada da educação, cuida justamente da compreensão filosófica da educação e é necessária à compreensão do educador, em quaisquer níveis de ensino.

Passa-se a explorar o contexto de John Dewey e aspectos da obra *Experiência e Educação* de John Dewey.

Contexto de John Dewey e a obra *Experiência e Educação*: análise preliminar

Tanto no campo da Pedagogia como na Filosofia, muito se tem publicado a respeito das críticas e ideias de John Dewey³. Este levantamento básico evidencia, de pronto, a atualidade do pensamento de John Dewey. Atualmente considerado um dos grandes expoentes do pensamento pedagógico, nasceu em 1859, nos Estados Unidos, em um contexto histórico bastante turbulento. Suas ideias liberais e democráticas⁴ se contrastavam ao emergente desenvolvimento industrial e a um mundo pouco preocupado com a educação e com a formação das crianças.

De acordo com Cunha (2007), mais do que um intelectual de destaque nas áreas de filosofia e educação, Dewey foi um autêntico ativista social, tanto no estrito espaço acadêmico como fora dos muros da universidade. Aceito como um dos fundadores da escola pragmatista⁵, viu na educação um campo privilegiado para a experimentação de noções filosóficas sobre o homem e o conhecimento, na argumentação de Carlesso e Tomazetti.

Nas obras de Dewey é possível encontrar um pensamento progressista sobre educação e de grande relevância sempre que se suscita a palavra mudança neste âmbito. Dewey foi precursor de um trabalho que merece ser revisitado pela riqueza de contribuições que traz a uma nova possibilidade de ensino, principalmente ao enfatizar seu caráter de formação humana, integral pautada na conexão entre vida e educação. Sua obra, datada do início do século XX, serve como ponto de referência para muitos teóricos atuais, justamente por discutir questões polêmicas que assolam a educação no contexto contemporâneo. (CARLESO; TOMAZETTI, 2006)

Dewey foi um pensador tão visionário que mesmo hoje, mais de sessenta anos após sua morte, muitas de suas ideias continuam a causar resistências entre os educadores mais tradicionais. Por outro lado, determinados aspectos de sua obra se mostram bastante claros para outros leitores⁶. E, diante deste paradoxo, faz-se necessária a retomada de sua obra, cabendo a seus leitores utilizá-lo como ferramenta crítica, uma vez que seus escritos, sobretudo o texto *Experiência e Educação*, constitui uma ponte entre o pensamento abstrato da filosofia da educação e a prática, que remete ao título deste texto: Teoria e prática no pensamento educacional de John Dewey.

Em *Experiência e Educação*, John Dewey trata da nova escola, relativa à educação progressiva, numa dicotomia à chamada escola tradicional. No primeiro capítulo, o autor apresenta as principais características que deveriam nortear este novo modelo educativo, comparando-o com o velho

modelo escolar e apontando suas principais diferenças. De acordo com Dewey (2011), o principal objetivo da educação tradicional é preparar o jovem para futuras responsabilidades, enquanto que a educação progressiva enfatiza a individualidade como *leitmotiv* da formação das pessoas. Assim, o educador progressista está atento a cada educando, observando suas características na tentativa de aperfeiçoar suas qualidades. Ademais, a formação crítica é outra grande característica desta nova educação⁷. A preparação para a discussão entre teoria e prática, objeto do artigo, é clara já nesta construção do primeiro capítulo da referida obra.

No segundo capítulo, o autor defende a importância da experiência no processo de educação. Contudo, Dewey (2011) adverte que tudo depende da qualidade das experiências, algumas experiências são deseducativas, uma vez que impedem ou limitam as possibilidades para novas experiências. Em que consiste, pois, a experiência para o filósofo? Não se trata de qualquer experiência por ele valorizada, mas, justamente, aquela segundo a qual modifica o *status* dos protagonistas envolvidos. Pode-se chamar, portanto, de experiência significativa. Castigos e exposições vexatórias deliberadas pelos educadores não deixam de ser experiências educativas, porém, na perspectiva de Dewey, constituem um processo deseducativo, na medida em que inibem o educando, reprimindo-o e impossibilitando que ele progrida de forma natural, criativa e livre. A experiência por ele defendida tem caráter propositivo, construtivo.

Já no terceiro capítulo, Dewey (2011) retoma a importância da experiência, retomando a importância do educador se atentar à individualidade dos educandos e criticando a concepção da educação tradicional no que tange a formação intelectual. O autor também acrescenta que o conhecimento doutrinado pelos velhos educadores pouco possibilita os educandos para as experiências no mundo real, dado que as matérias escolares são ensinadas de forma insulares, ou seja, não fica evidente a relação entre as disciplinas e o fato de que o conhecimento é um só. Diz o autor:

O ensino isolado não prepara os alunos para as experiências do mundo real. Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desamparar o que aprendeu na escola para progredir profissional e intelectualmente. (DEWEY, 2011, p.49)

Observa-se aqui a forte crítica a um saber que não articula a teoria e prática, objeto deste artigo. O pano de fundo da perspectiva educacional de Dewey é a preparação para a vida, por isso, a constante preocupação com o avanço profissional e intelectual do educando.

Na sequência, no capítulo quarto, o autor trata especificamente a respeito do controle social, defendendo a importância da liderança docente dentro da sala de aula e a grande diferença entre a violência ditatorial nas escolas tradicionais e o controle que deveria ser realizado, a partir dos princípios da escola nova. Conforme aponta Dewey (2011), o controle social não necessariamente restringe a

liberdade individual, sendo assim, não interfere no satisfatório desenvolvimento educacional e criativo. É importante que, sobretudo, as crianças vejam o professor como um líder, que irá estabelecer regras e delimitar condutas.

O capítulo quinto conta com uma breve discussão sobre a questão da liberdade e importância de seu desenvolvimento e manutenção nas experiências em sala de aula. De acordo com Dewey (2011), a liberdade dos educandos se liga diretamente à necessidade do educador conhecer seus educandos e ter contado com suas realidades e experiências. O professor, então, que prefere uma aula silenciosa e organizada jamais conseguirá conhecer seus alunos⁹. Os educandos precisam se sentir confiantes para expressar suas ideias e opiniões de forma crítica, por meio da contínua prática que se estabelece a partir de teorias. É por meio dessa dinâmica que, segundo o pensamento deweyano, a criança e o adolescente irá aprender o momento certo de falar. Sem embargo, Dewey ressalva que a liberdade excessiva também é prejudicial:

No entanto, não pode haver erro maior do que tratar tal liberdade como um fim em si mesmo. Assim tratada, ela tende a ser destrutiva das atividades cooperativas compartilhadas, que são o recurso normal da ordem. Dessa forma, a liberdade, que deveria ser um aspecto positivo da condição humana, passa a ser algo negativo. (DEWEY, 2011, p. 66)

No capítulo seguinte, intitulado O significado do propósito, o autor retoma a questão da liberdade e discute a dinâmica relação educando-educador. Conforme acentua Dewey (2011), a função do professor é identificar as oportunidades e tirar vantagem delas. Considerando-se que a liberdade reside nas operações inteligentes de observação e no julgamento adequado para o desenvolvimento de um propósito, a orientação dada pelo professor para o exercício da inteligência de seus alunos é um incentivo à liberdade, e não uma restrição.

Sequencialmente, no capítulo sétimo, discorre-se de maneira mais profunda sobre a organização progressiva das matérias e os conteúdos curriculares na perspectiva da nova escola. Dewey (2011), então, divide em dois princípios fundamentais para delimitar suas inovadoras ideias a respeito da educação. Em primeiro lugar, o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida, o que está ligado de imediato com a importância da experiência. O segundo princípio estabelece que os conteúdos das matérias de estudo devem ser desenvolvidos progressivamente de acordo com a maturidade do aluno. É interessante notar que o pano de fundo da organização curricular estabelece, continuamente, a ligação constante entre teoria e prática, aliás, não há separação possível entre estes dois processos, na perspectiva de John Dewey.

Por fim, no último capítulo, Dewey (2011) conclui retomando a importância da experiência para educação e daquela em relação à vida em sociedade, sendo que ambas se relacionam na medida em que formam –transformando e emancipando – indivíduos para vida em sociedade. Todavia, o autor põe em relevo que a grande dificuldade para o progresso desta nova educação seria a falta de confiança dos educadores, a qual, possivelmente estaria ligada ao comodismo e ao medo de ousar.

pelo autor entre a escola tradicional e a escola progressiva, esta fundada na reavaliação da relação entre educador e educando, na formação crítica, bem como na maneira de se educar. Assim, releva-se como fundamental a relação entre *experiência e educação*, que se materializa, em última instância, na relação entre teoria e prática. Entretanto, como se dá a experiência para o filósofo estadunidense?

A retomado conceito de experiência em John Dewey

O conceito de experiência para Dewey representa a própria vivência do educando e seus reflexos no processo de aprendizagem. O pensamento deweyano aponta, então, para a própria questão da idiosincrasia dos indivíduos. Por mais que possa parecer óbvio ao educador contemporâneo, cada criança é um ser único, construída – e em constante transformação – por meio de seu contexto social, sua cultura e os valores morais. Essa construção é nutrida na contínua articulação entre teoria e prática ou, em outros termos, entre experiência e educação. Neste sentido, os aspectos que lhe são ensinados introjetar-lhe-ão cada um a sua maneira, ou seja, cada criança ou cada jovem irá absorver o que lhe é ensinado de uma forma singular, com base nas experiências que já teve.¹²

Os educadores tradicionais não consideram as necessidades e capacidades individuais dos alunos. O problema da educação tradicional¹³ não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. Partiam da pressuposição de que certas condições eram intrinsecamente desejáveis, independentemente de serem capazes de estimular certa qualidade de resposta nos indivíduos. (DEWEY, 2011, p. 46)

Neste sentido, assevera Dewey (2011) o quão é comum, ao recordar os dias de escolas, se perguntar o que foi feito do conhecimento que se deveria ter acumulado durante aquele tempo e por que se teve que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que se adquiram para poder alcançar a capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissionalmente e intelectualmente. Tais questões não podem ser descartadas com a afirmação de que as matérias não foram realmente aprendidas. Quando se pergunta o que foi feito do que se aprendeu ou para onde foi o que se aprendeu, possivelmente a resposta seria que ainda está lá, no compartimento fechado em que foi originalmente armazenada.

Quando não existe uma relação entre o que se está sendo ministrado em aula e as experiências anteriores, as informações se tornam insulares e não fazem sentido. Novamente, é a relação teoria e prática que legitima a construção do conhecimento. Ou seja, quando o educador, durante a aula, não se preocupa em conhecer seus educandos para aproximar a matéria ministrada dos conhecimentos que as crianças já têm, o processo de aprendizagem se torna mais difícil. Não há dúvidas de que, numa perspectiva deweyana, uma aula de história, por exemplo, que é dada numa escola da periferia para alunos pobres, será diferente da aula dada numa escola de bairro nobre para alunos ricos.

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências. (DEWEY, 2011, p.75)

Nesse diapasão, completa o autor dizendo que de nada adianta a maturidade do professor, bem como seu vasto conhecimento acerca das matérias e dos indivíduos se ele não os mobiliza para criar condições que conduzam à atividade comunitária e para a organização que exerça controle sobre impulsos individuais, pelo simples fato de todos estarem envolvidos em projetos coletivos. O conhecimento técnico deve se voltar para o mundo da vida, necessariamente, por isso, a articulação necessária entre teoria e prática.

Ademais, Dewey (2011) acrescenta que também é importante o desenvolvimento progressivo do que já foi experimentado, a fim de apresentá-lo de forma mais ampla e rica e também de forma mais organizada, ou seja, uma forma que gradualmente se aproxima daquela em que os conteúdos das matérias de estudo são apresentados para as pessoas mais habilitadas e mais amadurecidas.

Mas será que a mera observância do contexto social dos alunos seria suficiente para uma efetiva melhoria? Será que o simples fato do professor relacionar sua matéria com as experiências vividas pelos alunos já seria suficiente para por em prática uma metodologia efetivamente progressista? É possível, que se utilizando destas práticas, o processo de aprendizagem minimamente se torne mais fácil, mas mesmo assim não é suficiente para se pensar uma verdadeira ressignificação da educação.

Não é demais dizer que uma filosofia educacional que declare ter como base a ideia de liberdade possa se tornar mais dogmática do que a educação contra a qual, no entanto, procura reagir. Qualquer teoria, bem como qualquer conjunto de prática, pode tornar-se dogmática se não tomar como base o exame crítico de seus próprios princípios fundamentais (DEWEY, 2011). Uma vez que de nada adiantaria se preocupar apenas com a forma com que se ensina se esta não for feita de forma dialogada, o menos dogmática possível. Onde educador e educando se coloquem, igualmente, como ativos e passivos no processo de educação.

A educação, para Dewey, tem em sua gênese a característica de ser uma contínua reorganização e reconstrução da experiência e, só é possibilitada por meio da reflexão, a qual permite-nos *desvendarmos* conhecimentos necessários para dirigir-nos com mais segurança às experiências futuras. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2006, grifo dos autores)

As críticas desferidas por Dewey ao pensamento tradicional da educação causaram grande polêmica em seu tempo, passados mais de sessenta anos de sua morte, suas ideias continuam dando causa a discussões efervescentes

nas academias. Porém, ao analisar seu pensamento pragmático a respeito da educação e a grande importância que deu à experiência, será possível dizer que sua teoria inovadora é, de fato, praticável? Em outras palavras, será possível pensar na escola progressiva enquanto possibilidade à educação? Ou seria seu pensamento, embora muito influente e pertinente, demasiadamente utópico?

Teoria e prática no pensamento de John Dewey

O pensamento deweyano é apontado como utópico, na opinião de alguns autores, por exemplo, Karl Mannheim (*Apud.* CUNHA, 2001). Contudo, pode-se dizer que esse posicionamento é equivocado no sentido de que suas afirmações são quiméricas e fantasiosas, distantes da possibilidade de serem colocadas em práticas. Conforme Cunha (2001), Dewey viveu em um período conturbado da história estadunidense, em meio às crises econômicas e os períodos bélicos, o pensador da pedagogia via na educação um caminho para uma sociedade mais igualitária e justa para todos. Sua aposta na democracia e nos valores liberais contribuiu para alterar a ordem vigente.

O leitor pode argumentar, por fim, que a filosofia deweyana, situada nos dias atuais, é ideológica, não utópica. Seguindo a visão do próprio Dewey e tomando os termos de Mannheim, o liberalismo e o socialismo-comunismo tiveram um destino comum: tendo um dia sido utopias, tornaram-se mais tarde ideologias, ideários conservadores ou contra-utopias. (CUNHA, 2001, p.113)

Em sua obra *John Dewey – a utopia democrática*, Cunha (2007) irá concluir que o sentido utópico que se desenvolve o pensamento deweyano se aproxima muito mais de uma constituição ideológica. Sabendo-se que Dewey foi um pensador muito a frente de seu tempo, suas críticas utópicas para a sociedade aterrorizada pelos reflexos da guerra, tornaram-se plausíveis e palpáveis apenas nos tempos hodiernos. Sendo assim, nas próprias palavras de Cunha (2007), a utopia democrática de John Dewey, como qualquer outra, pode tornar-se uma ideologia, sim, mas pode também erguer-se ao patamar das profecias.

A discussão sobre a praticidade e possibilidade de aplicação das ideias de Dewey se encerra na medida em que sua obra já surtiu seus efeitos em influenciar a educação tradicional de sua época e continua a gerar debates ainda hoje. De sorte que, pouco importa que a escola nova seja, em sua plenitude, possível. O que importa é continuar a pergunta para cada educador: qual educação se quer e qual educação se tem? Em outras palavras, ao educador resta, em primeiro lugar, refletir sobre as teorias e críticas filosóficas a respeito da educação e, em seguida, tão logo se desprender do discurso, pondo em prática sua experiência na relação com seus educandos.

Considerações Finais

Com base nas ideias de John Dewey, pode-se concluir que o conceito de educação aponta, em última análise, para uma relação harmônica entre educando e educador, onde ambos se apresentam como ator e coadjuvantes do processo de aprendizagem. Se o problema formulado na introdução desse texto consistiu na pergunta: como a relação entre teoria e prática se dá no pensamento de John

Dewey?, fica evidente que a articulação entre a experiência e educação justifica a aproximação entre teoria e prática, justamente na medida em que interessa ao educador promover o ensino de algo que faça sentido para a vida do cidadão, para a vida profissional do aluno, no futuro. É este o ideal da educação de Dewey que se apresenta como pano de fundo para responder à pergunta do artigo, no sentido de demonstrar que é a experiência significativa, aquela segundo a qual implicitamente contempla a relação teoria e prática, que fundamenta o pensamento educacional de John Dewey.

O educador não é apenas aquele que ensina, mas é também aquele que apreende e quer apreender mais, enquanto o educando não é apenas aquele que aprende, mas também aquele que ensina, mesmo sendo saber que o faz. Esta relação de aprendizado que parte de sujeitos comprometidos com o saber tem a disposição teoria e prática como baliza na concretização de um conhecimento que parte da experiência mas se realiza na teoria.

Outrossim, o pensamento deweyano também aponta para a importância do ensino crítico e participativo. O estudante não é apenas um receptáculo de conhecimento, o educador deve favorecer meios para que o educando consiga chegar a suas próprias conclusões. Sendo assim, nenhuma matéria deve ser ensinada de forma dogmática e derradeira, sempre haverá espaço para a argumentação e a dúvida e, novamente, a dimensão de correlação entre teoria e prática, manifestada pela experiência que fundamenta a educação.

A vinculação entre educação e prática se torna bastante evidente em sua obra, na medida em que o conhecimento abstrato requer a experiência como ponte para se concluir o processo de aprendizagem. Dewey discute que a mera explanação de uma matéria, totalmente desvinculada da prática, representa um conhecimento inútil, pois não faz relação com a experiência de vida. Ao passo que quando o conhecimento é vinculado com outros conhecimentos, de forma transdisciplinar, juntamente com a experiência, o educando consegue apreendê-lo melhor e de forma mais crítica.

Em suma, a concepção de Dewey revela a importância da filosofia enquanto instrumento na busca por uma resignificação da educação. Destarte, utilizando-se da filosofia da educação como ferramenta na construção desta nova educação, progressiva, é possível cogitar novas possibilidades de torná-la realidade. Sendo assim, muito embora a educação tenha mudado bastante desde a época em que Dewey publicou sua obra, ainda há muito que refletir e discutir visando seu aperfeiçoamento; afinal, o principal desafio para quem lida com a educação é, por certo, viabilizar a construção do conhecimento.¹⁶

16 Fonte: www.seer.ufs.br / Samuel Mendonça

**FERREIRA, NAURA SYRIA CARAPETO & AGUIAR, MÁRCIA ÂNGELA DA S. (ORG.)
GESTÃO DA EDUCAÇÃO: IMPASSES,
PERSPECTIVAS E COMPROMISSOS. 3ª ED.
SÃO PAULO: CORTEZ, 2002: 147-176 E P.295
-316.**

As mudanças que se processam na política e gestão da educação nos últimos anos, em decorrência das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, na organização do processo produtivo, no padrão de sociabilidade e nas relações sociais, constituem o objeto de estudo sobre o qual têm incidido a reflexão e a produção acadêmica.

Pensar e refletir sobre a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou de sistema, implica raciocinar sobre as políticas públicas que lhes dão o norte, as determinações legais, econômicas, políticas e sociais, os impasses, as perspectivas e os compromissos que se impõem aos educadores no contexto da globalização, da desregulação estatal e da sociedade do conhecimento. Numa perspectiva crítica, suscitam questões concernentes às políticas educacionais numa conjuntura internacional marcada pelo avanço das forças de mercado e pela minimização do papel do Estado. Tematizam aspectos candentes da gestão educacional que afetam o cotidiano dos sistemas de ensino e a qualidade das práticas educativas.

Naura Syria pós doutorada pela Universidade de Salamanca, US, Espanha, tem vínculo institucional com a Universidade Tuiuti do Paraná, Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós graduação em Educação, e, entre outras Universidades do Brasil.

O mote desta resenha se deterá especificamente no texto supracitado. Neste a autora faz um apanhado inicial, tendo em vista a formação humana do homem e da mulher em sua ampla dimensão, pessoal e profissional.

Fala da escola - lugar privilegiado de oferecimento a formação, do saber sistematizado, possibilitando a socialização e o acesso a esse saber. Saber este que abarca as dimensões, científica, técnico e ético humano, constituindo elementos cognitivos e atitudinais. Cabe também a escola o direcionamento que se dará o acesso ao saber, e, este acarretará em êxito ou fracasso acadêmicos, da formação que a escola propiciar e administrar dependerá a vida futura de todos que por ela passarem. Na escola reproduz e produz políticas, orientações e regras. E por último, a escola está inserida numa sociedade global e na chamada "sociedade do conhecimento" e esta emergem violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais causando desestabilidades à toda humanidade, cabendo assim a organização e gestão da educação, novos conteúdos de formação resignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação.

Dito isso, Naura reforça que da boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revela seu caráter excludente ou incluyente. Para tanto, a escola deve exercer sua função social e seu papel político institucional administrando as questões indubitáveis, avançando na construção do seu estatuto teórico/prático, garantindo que a educação se faça com a melhor qualidade.

Nessesentido, sociedade, educação/formação, políticas educacionais e gestão da educação estão intrinsecamente relacionadas, e, necessitam ser ressignificadas a cada momento histórico.

Após esta parte introdutória, a autora, organiza seu texto em tópicos para melhor explicitação dos aspectos relacionais, sociedade, educação/formação, políticas educacionais e gestão da educação, sua viabilização de aplicabilidade.

Tópico 1- As determinações socioculturais da educação: Um novo significado para gestão da educação.

Este tópico trata-se de determinações para novas formas de organização e de gestão da educação diante das inter-relações que ocorrem no mundo sócio-cultural global. Destaca-se que os indivíduos, neste mundo globalizado estão muito mais incertos e inseguros diante das mudanças profundas que não são capazes de compreender, suscitando as mais variadas reações, de perplexidade e inquietude, como também de busca de criatividade, de segurança e de algumas certezas.

Entendendo que a educação é mediação que se processa no âmbito da prática social global, e estas mudanças exigem novas formas de organização e gestão da administração da educação, que possibilite a participação efetiva de todos no processo do conhecimento e de tomada de decisões, nesse sentido Naura recorre a Morin que fala sobre os problemas centrais e fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos, embora necessários de serem examinados nos tempos atuais e em todas as sociedades. Dessa forma, considera que o saber científico não só é provisório, mas também desemboca em profundos mistérios referentes ao universo, a vida. Morin aponta sete saberes:

Primeiro saber: As cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão.

Fazer conhecer o que é conhecer. Neste sentido, insiste em que "a educação deve mostrar que não conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão".

Os homens e as mulheres não podem ser inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras;

O segundo saber, partindo do fazer conhecer o que é conhecer, este, dirá que há necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto usando métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo na complexidade em que vivemos;

O terceiro saber – ensinar a condição humana que se constitui em reconhecer a unidade e a complexidade da condição humana, tomada de consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os seres humanos, reconhecendo a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Prosseguindo, Morin aponta como sendo o quarto saber, ensinar a identidade terrena ou o destino planetário do gênero humano. Neste ele mostra o conhecimento de desenvolvimento que se estabelece entre os continentes através da comunicação e a solidariedade, desvelando as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda se faz presente, e, sendo portanto, o imperativo da educação, ou seja, ultrapassar essa barbárie nutrendo as grandes esperanças frustradas do século XX em que poderão renascer uma nova busca de solidariedade e de responsabilidade através da consciência antropológica, ecológica, cívica e espiritual, com o lema "salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana".

Enfrentar as incertezas seria o quinto saber fundamental para Morin. Ele aborda que as ciências físicas, biológicas, históricas ao tempo que traduziam certezas abriam zonas de incertezas, do inesperado, do imprevisto, modificando seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.

Enquanto ensinar para a compreensão seria o sexto saber fundamental que o planeta necessita. Nos chama a atenção da importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, considerando que a compreensão mútua entre os seres humanos, é vital para que as relações humanas superem seu estado bárbaro de incompreensão e de violência existentes no mundo.

Por fim o sétimo saber diz respeito à ética do gênero humano que diz que todo ser humano desenvolvido deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana, isto é, a democracia é a cidadania terrestre. Esta ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, mas formando as mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo indivíduo parte da sociedade, parte da espécie. Esta é pois a finalidade da educação segundo a apresentação que Naura traz de Morin neste texto.

A autora prossegue no segundo tópico - Reexaminando conceitos. Ela fala da necessidade de alargar o conceito de escola levando em conta o contexto das transformações que se operam no mundo do trabalho e das relações sociais na era da globalização.

Tendo como convicção que essas medidas se apoiam na gestão democrática, na construção coletiva do projeto político-pedagógico e na autonomia da escola como pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania.

Salienta, dessa forma, o caráter "formador da cidadania" que o exercício da gestão democrática possui porque, ao possibilitar a efetiva participação de todos – Participação cidadã – fará da escola espaço de formação de seres humanos capazes de leitura, interpretação, debates e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensada no exercício da prática profissional, rompendo com as estruturas de poder autoritário ainda bastante no âmbito educacional e escolar.

A gestão democrática é aclamada e consagrada no Brasil e no mundo e tem sido uma bandeira de luta constante das classes sociais organizadas e é vista segundo

Naura como indubitável sua necessidade para uma sociedade mais justa e igualitária. E como também indubitável sua importância de humanização.

Estes pressupostos fundamentais, objeto de construção teórico-prático no campo da administração da educação materializa-se bem dito por Naura, através da luta dos educadores, numa conquista que se consubstanciou na nossa carta magna da educação (LDB).

A autora traz os artigos da LDB, que trata da gestão democrática e os analisam não como uma informação causal, mas representação diretiva de organização, que é a expressão de uma escolha precisa e que constitui princípios fundamentais do ordenamento educacional provocando uma divisão de soberania horizontalmente, que garanta as exigências de caráter democrático.

Finalizando, reexaminando conceitos Naura, diz, os processos de decisão vistos a luz das teorias clássicas supõem uma seqüência de etapas que vão da procura de informação, análise das soluções possíveis para responder a um problema até a avaliação das conseqüências das alternativas de escolha.

A partir faz-se então a socialização profissional na construção coletiva, e profissional do trabalho pedagógico de formação humana e de cidadania.

Após reexaminar os conceitos, Naura traz o tópico - Repensando Possibilidades - que aborda a resignificação da gestão da educação a partir da compreensão de uma realidade planetária e que a formação de um novo homem. A realidade qualquer que seja o modo como é entendida, percebida, concebida e considerada tem que ser encarada, sempre, como um campo de possibilidades. Para reforçar a autora apóia nas idéias contidas no pós prefácio escrito por Macedo e Bartolomeu do livro Multiculturalismo Revolucionário de Peter Mcharen quando ressalta que "necessitamos de uma pedagogia de esperança, que nos guie ao crítico caminho da verdade... uma pedagogia que reclamará a política do ódio, da intolerância e da divisão da nossa sociedade..." (1998: 306). E portanto, afirma que este é o verdadeiro e atual significado da gestão da educação

É sabido que a educação especialmente a gestão educacional não pode prescindir das transformações existentes nessa era global. Os desafios postos são infinitos, portanto requer uma reflexão sobre o conhecer, o fazer e o transformar. Nesse aspecto concordamos com a autora sobre as dúvidas e incertezas que permeiam a sociedade, e, principalmente o fazer pedagógico.

O fazer pedagógico está permeado de generalizações e falácias, há discurso da gestão democrática, da democratização, dos acessos ao saber, da diversidade reconhecida e respeitada. Enfim, estamos mutuamente sendo enganados com essas falsas idéias ainda contidas nas escolhas que camuflam o exercício da gestão democrática que visam humanização da educação.

Diante disso há urgência se repensar a escola e o indivíduo não como peças simplesmente separadas que compõem a conjuntura global e sim como, autores e co autores do fazer histórico, buscando assim uma educação, em que a gestão democrática de fato seja elo de construção de uma educação igualitária.¹⁷

17 Por Patricia Coelho/Maria das Graças G. S. Magalhães/

FERREIRO, EMÍLIA & TEBEROSKY, ANA. A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1999.

Capítulo 1. Introdução

1- A situação educacional na América Latina

"Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos."

"Em outras palavras, trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por essa razão, a creditamos que, em lugar de "males endêmicos", deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar "deserção" ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais."

"Quando falamos de seleção social, não estamos nos referindo à intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos particulares, e sim ao papel social do sistema educativo. A partir do ponto de vista dos docentes, ou, melhor dizendo, da pedagogia que sustenta à ação educativa, tentou-se dar respostas que tendessem à solução do mencionado problema."

2- Métodos tradicionais de ensino da leitura

"(...) métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores."

"Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato "global" e "ideovisual". O Decroly reage contra os postulados do método sintético - acusando - o de mecanicista - e postula que "no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise". O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior."

3 - A Psicolinguística contemporânea e a aprendizagem da leitura e da escrita

"Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)."

"(...) *erros construtivos*, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores."

Jadilza Alves da Silva.

"O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético."

"(...) não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo."

4 – A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita

"(...) O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca."

"(...) O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito."

"O importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido."

"Em termos práticos, não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflituosas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação."

Capítulo 2. Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: Letras, Números e Sinais de Pontuação

2 – A Relação entre números e letras e o reconhecimento de letras individuais

B – Letras: reconhecê-las e saber nomeá-las

Emília Ferreiro traça a disparidade entre crianças de classe média e classe baixa:

"- Temos aqui um caso típico de conhecimento socialmente transmitido e não em níveis de conceitualização próprios da criança (...),

- A maneira de atuar frente a esses caracteres gráficos testemunha uma extensa prática de explorações ativas com esse material" (...),

5 – Observações finais

"(...) muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes que tratar o mesmo em função de características formais específicas"

Capítulo 3 – Leitura com imagem

3 – Leitura de orações

"(...) O que acontece quando uma criança de 4 anos trata de ler uma história? Infere o conteúdo a partir do desenho. Suas atitudes de postura, como pega um livro, onde olha, ECT. Serão uma imitação do ato de leitura do adulto. Mas, além disso, poderemos advertir que sua imitação não termina ali. Haverá determinada "forma" no que diz, determinadas marcas: palavras, entonação e inclusive gestos, que nos indicam que pretende "ler". Obviamente, para que isso ocorra, será necessário que antes, ela tenha assistido a atos de leitura, que tenha tido leitores à sua disposição, que lhe tenham lido histórias. Ou seja, que tenha exemplos aos quais imitar."

4 – A leitura na criança escolarizada

"(...) as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrarias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético."

"(...) A influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural "escrita". É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Também é claro que quase todas as crianças de classe média frequentam jardins de infância, enquanto que as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas possuem menos oportunidades de se questionar e pensar sobre o escrito. Se reunirmos todos os fatores de incidência negativa – nível de conceitualização, metodologias e classe social – as probabilidades de – obter êxito na aprendizagem da língua escrita são, obviamente, muito poucas. É um fato amplamente conhecido que existe uma alta taxa de fracassos escolares e que esses fracassos se produzem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade."

Capítulo 5 – Atos de Leitura

"(...) Em resumo, interpretar um ato de leitura silenciosa, tanto como antecipar, requer, evidentemente, haver outorgado significação a gestos de leitores, mas, além disso, ter escutado e avaliado um texto, relacionado-o com determinado portador e em função de chaves estilísticas ou de conteúdo que o façam pertinente em determinados contextos."

1 – Interpretação da Leitura Silenciosa

"Em resumo, o poder diferenciar ler de falar parece-nos um fato sumamente importante, tendo em vista que se trata de crianças que não são leitores no sentido tradicional do termo. Nenhuma delas sabe ler; porém, a maioria sabe muitas coisas específicas sobre as atividades de leitura e sua significação."

2 – Interpretação da Leitura com voz

Capítulo 7 – Leitura, Dialeto e Ideologia

"(...) A homogeneidade da escrita, apesar das marcantes diferenças na fala, cumpre função social nada desprezível, permitindo a comunicação por escrito entre falantes de diferentes variedades de uma mesma linguagem. (...) O importante é que compreendamos o significado da mensagem transmitida por escrito, ainda que cada leitor dessa mensagem tenha sua maneira particular de traduzi-la em sinais sonoros, de torná-la oral."

"Torna-se relativamente fácil ser tolerante quando se trata de diferenças de pronúncia entre nações diferentes. No entanto, a intolerância reaparece quando se trata de diferenças internas de um mesmo país."

"(...) Um dialeto é uma variante adulta da fala, própria de um grupo social."

"(...) O problema é saber quem decide, e em nome de quem, qual será a variedade dialetal que receberá o maior número de pontos em termos de prestígio social. Neste sentido; a história, desde a antiguidade clássica até nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como lín-

gua, em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político do país (geralmente, a capital)."

"(...) Quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela e com toda a sua família, com seu grupo social de pertinência."

"(...) Porque a linguagem é um instrumento vivo de intercâmbios sociais e segue sua evolução fora da escola. A escola pode, isso sim, ajudar a conservar uma língua frente a outras línguas concorrentes (situação típica de escolas de fronteira, ou de escolas de grupos nacionais minoritários dentro de outra comunidade nacional). A escola pode, isso sim, perpetuar certas variantes estilísticas, independentemente de sua função comunicativa. A escola pode assumir a distinção entre "fala culta" e "fala inculta" (ou "popular"), estigmatizando dialetos e fazendo sua hierarquia estabelecido pelas classes dominantes dentro da sociedade. Porém, não pode frear o desenvolvimento da comunidade linguística na qual está inserida."

"(...) Ensinemos, se julgarmos necessário, a falar outros dialetos. Porém, não ponhamos isso como um pré-requisito para aprender a ler, porque, então estaremos, estabelecendo uma relação causal que dista muito de estar validade e, além disso, estaremos pondo um duplo freio na aprendizagem: à aprendizagem da leitura, porque obrigamos o futuro leitor a mudar de dialeto para poder alcançar a língua escrita; e a aprendizagem de novo dialeto, porque o apresentamos fora de todo intercâmbio comunicativo real."

Capítulo 8 – Conclusões

1 – Os problemas que a criança se coloca

"(...) somente as crianças de classe média demonstram possui longa prática com textos e com leitores, prática da qual não se beneficiam as crianças de classe baixa."

2 – Ler não é decifrar; escrever não é copiar

A – Não identificar leitura com decifrado

A pesquisadora irá tratar das frases expostas em cartilhas em que são trabalhadas palavras com mesmos fonemas:

Com efeito, a armadilha de tais orações é dupla: por um lado, têm a aparência de verdadeiras orações, e entretanto, não correspondem a nenhuma linguagem real (nem ao dialeto do docente nem ao das crianças); por outro lado, se propõem oralmente como enunciados reais, sendo que não transmitem nenhuma informação e toda intenção comunicativa lhe é alheia. Uma vez mais, trata-se aqui de a criança esqueça tudo o que ela sabe sobre a sua língua materna para ascender à leitura, como se a língua escrita e a atividade de ler estivessem alheias ao funcionamento real da linguagem."

"(...) desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. Quando chegou ao final da linha, a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido."

B – Não identificar escrita com cópia de um modelo externo

"(...) Porém, nossa defesa vai mais longe ainda: deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, ainda que

seja seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas."

3 – Consequências pedagógicas

"A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensando para aqueles que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho."

"(...) Isso porque, nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre."

"(...) Enquanto que a escola supõe que: é através de uma técnica, de uma exercitação adequada que se supera o difícil transe da aprendizagem da língua escrita."

"(...) O sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo, que não sabe, a quem e necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define seus próprios problemas, mas que, além disso, constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los."

"(...) Quando podemos seguir de perto esses modos de construção do conhecimento, estamos no terreno dos processos de conceitualização que diferem dos processos atribuídos por uma metodologia tradicional."

"(...) A ignorância da escola a respeito dos processos subjacentes implica: pré-suposições atribuídas à criança em termos de:

a) "a criança nada sabe", com o que é subestimada, ou

b) "a escrita remete, de maneira óbvia e natural, a "linguagem", com o que é superestimada, porque, como temos visto, não é uma pré-suposição natural para a criança e isto é assim, porque: parte-se de uma definição adulta do objeto a conhecer e expõe -se o problema sob o ponto de vista terminal. (...) Assim como também deve revisar o conceito de "erro"."

"(...) E, finalmente, é necessário que nos coloquemos também os critérios de avaliação de progressos, assim como a concepção sobre a preparação pré-escolar para a aprendizagem da leitura e da escrita."

"(...) a escola não contribui para aumentar o número dos alfabetizados; contribui, mais precisamente, para a produção de analfabetos."

4 – As soluções históricas dadas ao problema da escrita

"(...) Porém, no caso em que se verifique a intervenção de processos de tomada de consciência como os que estamos sugerindo, a perspectiva muda: mais do que "saber falar", trata-se de ajudar a tomar consciência do que ela faz com a linguagem quando fala, de ajudá-la a tomar consciência de algo que ela sabe fazer, de ajudá-la a passar de um "saber fazer" a um "saber cerda de", a um saber conceitual."¹⁸

FERREIRO, EMÍLIA. O INGRESSO NA ESCRITA E NAS CULTURAS DO ESCRITO: SELEÇÃO DE TEXTOS DE PESQUISA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.

O foco do livro são as pesquisas que se colocam perguntas básicas, que subsistem a um programa de pesquisa em contínua reestruturação: a psicogênese da língua escrita (incorporando agora os recursos tecnológicos próprios da época.

As primeiras etapas continuam sendo cruciais.

A parte 2 desse livro (capítulo 3 a 6) está dedicada a tentar entender o que ocorre nas conceitualizações das crianças, em vários domínios: a distinção entre escrita de nomes e escrita de números compostos nos reserva muitas surpresas de grande relevância teórica, enquanto o contraste palavra/nome nos leva a considerar respostas de crianças pequenas que estabelecem distinções muito distanciados do chamado “senso comum”.

Nesses capítulos, vemos como as crianças elaboram ideias totalmente originais para resolver esses problemas.

Não são ideias peculiares de crianças individualizadas, mas ideias que as crianças de certo nível de desenvolvimento compartilham, sem o saber, com outras crianças do mesmo nível de desenvolvimento.

O capítulo 4 utiliza o computador em sua função de processador de palavras, para dar sentido à escrita de uma lista de palavras. Essas escritas colocam em evidência os problemas de identidades e diferenças que crianças aos 4 ou 5 anos são capazes de enfrentar. O capítulo 3 teoriza sobre estes dados pondo ênfase na noção de concentração cognitiva, fazendo uso de uma metáfora musical para tentar compreender dados surpreendentes de um momento peculiar do período silábico, em que a busca de letras pertinentes e a ordem destas entram em conflito, fenômeno que chamamos de “desordem com pertinência”.

A parte 3 ocupa-se de problemas relativos à relação entre as unidades de análises inferiores à palavra na oralidade e na escrita. A sílaba é uma unidade espontânea na oralidade, mas entre sílabas orais e palavras escritas a relação é sumamente problemática, particularmente quando são propostas atividades de contagem.

As publicações sobre a chamada “consciência fonológica” foram extremamente numerosas e continuam gerando debates que concernem às intervenções educativas nas etapas iniciais: é preciso treinar as crianças a decompor oralmente as palavras em fonemas, no nível oral, antes de enfrentar o escrito? Recordemos que na tradição anglófona a leitura procede a escrita e essas pesquisas não se separam dessa tradição.

Ao contrário, do nosso ponto de vista teórico as primeiras tentativas de escrita devem ser levadas muito a sério, porque a escrita consiste em colocar letras em certa ordem e, portanto, propicia uma atitude analítica sobre os componentes da palavra. Nesta estudo pioneiro para a época exploramos a relação entre os níveis evolutivos de produção de escritas e as possibilidades de recorte oral das

palavras, encontrando relações muito estreitas entre escrita e recorte oral. Trata-se de um artigo que foi muito citado, mas só sem encontrava disponível em inglês; agora poderá ser consultado com maior facilidade. O mesmo problema é retomado em etapas um pouco mais avançadas a propósito da escrita de sílabas mais difíceis, que se separam do modelo consoante-vogal.

Um capítulo desta parte 3 é sensivelmente diferente do outros porque se ocupa da produção textual abordando um tema pouco estudado; em que medida as variantes dialetais refletem na escrita? Essa pergunta foi colocada em relação aos problemas de ortografia, mas neste caso focamos um tema diferente: o uso dos pronomes de segunda pessoa, com suas formas verbais associadas, que são cruciais na escrita dos diálogos. Os textos produzidos são reescritas da estória tradicional de Chapeuzinho Vermelho, parte de um corpus comparativo extenso que deu origem a um livro em três versões – um em cada língua – ao que fazemos referência em vários capítulos deste novo livro.

O corpus a que acabamos de fazer referência serviu para colocar de uma maneira original alguns problemas ortográficos.

A parte 4 deste livro começa com o capítulo 11, que tem um título provocante: “Nem tudo é ortográfico na aquisição da ortografia”.

Esse capítulo e o seguinte não se ocupam das regras ortográficas tradicionais, mas de localizar o domínio do ortográfico com relação a outros domínios pouco ou nada explorados: as regras gráficas de composição de grafemas próprias de uma língua e as variações tipográficas das letras.

A parte 4 conclui com dados de pesquisa sobre pontuação. Este é um tema vasto, de grande importância, que exige uma tomada de posição do pesquisador acerca da normatividade da pontuação, posto que a pontuação pode ser considerada também como um espaço de liberdade. De fato, se deixamos de lado dois casos claramente normativos (a vírgula que separa elementos de uma lista e a maiúscula que segue o ponto), o resto é matéria de controversas. Por exemplo, a fronteira entre pergunta e exclamação se problematiza quando se trata de uma expressão de surpresa ou de um início interrogativo que deve ser interpretado como uma ordem encoberta. Os sinais propriamente expressivos são abundantes nos diálogos e particularmente nas histórias em quadrinhos. É exatamente disto que trata este capítulo 13. As crianças foram convidadas a refletir sobre a pontuação apropriada para um história em quadrinhos.

A parte 5 começa com a colocação de problemas que só podem ser apresentados com a ajuda de novos recursos da informática. Os “nativos digitais” podem resolver na tela problemas que antes estavam fora de seu alcance. Um desses problemas é a formatação de um texto. O formato é uma das propriedades gráficas dos textos. Alguns tipos de texto tem formatos próprios; a poesia se caracteriza por linhas curtas; as obras teatrais utilizam recursos para distinguir a intervenção dos diferentes atores de suas respectivas falas, além de outros recursos para indicar os movimentos em cena e os “modos de dizer”.

No capítulo 15 exploramos os recursos gráficos utilizados pelas crianças para apresentar no monitor, com um formato adequado, textos conhecidos como poesias e obras teatrais, enquanto no capítulo 16 não trabalhamos com formatos previamente conhecidos, mas textos com formato livre: textos publicitários. De fato, o texto publicitário não tem um formato pre-estabelecido, mas tem uma clara intenção comunicativa: converter o destinatário em um consumidor, para o qual são utilizados diversos mecanismos de sedução. As crianças tem, neste caso, grande liberdade para inventar formatos e para nos mostrar, ao fazê-lo, de que forma compreendem as propriedades discursivas desses textos.

No capítulo 17 desta parte 5, trabalhamos com um texto peculiar: a epígrafe. As crianças produziram e revisaram suas próprias epígrafes.

O livro se abre com um primeiro capítulo de caráter teórico e se encerra com dois ensaios que colocam problemas mais ligados à compreensão dos requisitos da alfabetização no mundo contemporâneo.

Este livro é um novo testemunho da dificuldade dessas construções e reconstruções ao longo do desenvolvimento. Também é um testemunho das ideias geniais das crianças que não podem, de maneira alguma, explicar-se por um mecanismo de internacionalização sem assimilação. É, adicionalmente, um testemunho da necessidade das crianças de encontrar relações significativas e coerência interna entre as soluções que propõem e as ideias que sustentam. Por essa mesma necessidade de coerência, rechaçam, às vezes, o ensinamento dos adultos.¹⁹

**FRANCO, MARIA AMÉLIA SANTORO;
CAMPOS, ELISABETE F. ESTEVES (ORGS.).
A COORDENAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA: PROCESSOS
E PRÁTICAS. SANTOS(SP) : EDITORA
UNIVERSITÁRIA LEOPOLDIANUM, 2016.**

Quem é o educador que, no espaço escolar, exerce a função de coordenador pedagógico? Qual o sentido pedagógico de suas ações? Qual a constituição histórica desse profissional e que papel tem desempenhado nos diferentes níveis de educação?

Estas são algumas das questões postas pelos autores deste livro, fruto do trabalho realizado por pesquisadores de diferentes instituições, e que traz para o debate educacional reflexões sobre a coordenação pedagógica, sua contextualização histórica e a formação identitária do coordenador pedagógico, enfatizando aspectos de sua função como formador de professores, função essa permeada pelos desafios que esse profissional enfrenta no cotidiano das escolas para a organização do trabalho pedagógico, seja nos contextos de formação continuada ou formação em serviço.

¹⁹ Fonte: www.recomendalivros.com

Em seu estudo sobre a ação formadora do coordenador pedagógico, Souza e Placco (2013, p.38), consideram que “o processo contínuo de planejar e replanejar, a cada novo encontro, constituiu-se na principal ferramenta para superar as barreiras enfrentadas na experiência de formação”. Ou seja, ser formador de professores implica saberes que conciliem as ações prioritárias da função de coordenador às diferentes atividades que lhe são atribuídas, as quais, na maioria das vezes, vão além da função primacial que é a de promover a formação contínua dos professores e de reorientá-los em suas práticas, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Diretrizes sobre a atuação do coordenador pedagógico vêm sendo desenhadas nas políticas educacionais. No estado de São Paulo, a Resolução SE-68, de 19 de junho de 2012 (SÃO PAULO, 2012) traz indicadores sobre o papel de orientador a ser exercido pelo coordenador pedagógico nas escolas.

Em seu Art.1º, esta Resolução determina que

As Orientações Técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) visam, precisamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica. (SÃO PAULO, 2012).

O acompanhamento, pelos coordenadores, da proposta institucional expressa no Projeto Pedagógico, em consonância com as diretrizes educacionais, pressupõe, por sua vez, que este profissional esteja preparado para a orientação/formação dos docentes quanto aos aspectos metodológicos em relação ao planejamento, à gestão escolar e à avaliação, entre outros, e, também, em relação ao conhecimento das teorias pedagógicas, das diretrizes educacionais e do projeto institucional da unidade escolar.

No entanto – e esse aspecto é destacado nos capítulos deste livro – questiona-se sobre a formação oferecida a esses profissionais para exercer essa complexa função, considerando as fragilidades de formação nos cursos de Pedagogia.

Além disso, outras questões são apontadas pelos autores no que tange às ações desse profissional, e que envolvem, muitas vezes, desconhecimento sobre o trabalho coletivo e dificuldades para organizar espaços coletivos e desenvolver atividades/ações de educação continuada dos docentes. Destaque-se, no entanto, que essas dificuldades são discutidas pelos autores no âmbito da escola, o que implica, principalmente, a existência de um trabalho conjunto que leve em consideração o projeto institucional e não, apenas, as ações isoladas do coordenador pedagógico ou dos professores.

O livro está organizado em três eixos, a saber: a) Contextualização histórica e formação identitária do coordenador pedagógico; b) As ações formativas nos contextos de trabalho com os professores e os desafios na organização do trabalho pedagógico; c) Coordenação pedagógica partilhada: o diálogo como proposta de uma educação crítico-transformadora.

O primeiro eixo – Contextualização histórica e formação identitária do coordenador pedagógico – inclui três capítulos: *Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado*, de Maria Amélia do Rosário

Santoro Franco; *Coordenação pedagógica: conceito e histórico*, de Sandra Regina Brito de Macedo; *Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade*, de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Simone do Nascimento Nogueira.

No primeiro capítulo, *Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado*, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco centra a discussão na especificidade da tarefa pedagógica do coordenador, ao analisar aspectos de uma pesquisa que vem desenvolvendo junto a coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino no litoral paulista. Questionando a respeito da presença do pedagógico nas ações escolares, a autora traz reflexões sobre resultados da investigação realizada sobre processos de formação continuada, utilizando a metodologia da pesquisa-ação crítica.

Na perspectiva da autora, coordenar o pedagógico é uma tarefa complexa posto que toda ação pedagógica é uma ação política, ética e comprometida.

Assim, envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos por parte de quem a coordena.

Um dos aspectos da pesquisa sinalizou a importância da formação para o exercício da função de coordenador pedagógico. Neste sentido, sinaliza a necessidade de se rever a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e, também, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

Isso porque, entre as ações do coordenador pedagógico, está a de instaurar e, principalmente, de incentivar os docentes a produzir constantemente um processo reflexivo sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Além disso, reafirma a autora que todo e qualquer êxito do trabalho pedagógico estará diretamente relacionado aos pressupostos pedagógicos assumidos pela instituição escolar.

O segundo capítulo, *Coordenação pedagógica: conceito e histórico*, de Sandra Regina Brito de Macedo, aborda a constituição histórica da coordenação pedagógica, com vistas à contextualização das concepções que permearam a educação escolar ao longo dos anos. Dessa forma, a autora recupera em seu estudo, resultado de pesquisa sobre a temática, as nomenclaturas atribuídas à coordenação pedagógica nos diferentes tempos e contextos histórico-políticos, sublinhando a relação existente entre a coordenação pedagógica e a supervisão escolar. Observa, também, que nem sempre a supervisão escolar esteve presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ao traçar o percurso histórico da coordenação pedagógica, a autora sinaliza os pontos de convergência entre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e dos antigos supervisores escolares, entre as quais, a de fiscalização e de controle das ações dos professores. Mostra, no entanto, como a coordenação pedagógica vem adquirindo nova configuração nos últimos anos, distanciando-se da função de controle que caracterizou por muito tempo o supervisor escolar, e que busca de uma identidade própria.

Essas mudanças foram sinalizadas por pesquisadores da área, entre os quais, Almeida, Placco e Souza (2011, p.7) que sintetizaram as principais ações do coordenador peda-

gógico, voltadas para o coletivo da escola; para a formação de professores com vistas à realização das práticas em consonância com os objetivos da escola; e para a transformação da realidade, por meio de um processo reflexivo dos professores.

Vistos sob essa perspectiva e levando em consideração que a legislação e as diretrizes políticas têm contribuído para essa mudança, os coordenadores pedagógicos passam a assumir a função de formadores, o que contribui para a construção de sua identidade profissional.

Os aspectos dissonantes na práxis da coordenação pedagógica, em decorrência da formação frágil do coordenador e da ausência de uma cultura que priorize o pedagógico, são questões trazidas por Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Simone do Nascimento Nogueira, no artigo *Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade*.

Retomando aspectos históricos da identidade da coordenação pedagógica, as autoras mostram que a questão da identidade está diretamente relacionada ao contexto político e, em parte, à contínua representação da Pedagogia nas políticas públicas, muitas vezes vista apenas em sua dimensão técnica e burocrática. Sob esse aspecto, reiteram as autoras que a valorização da coordenação pedagógica sempre esteve relacionada a determinados momentos nos quais foi predominante o papel da pedagogia como protagonista de reformas e de propostas pedagógicas.

Ainda nessa perspectiva, as autoras reiteram a necessidade de se rever como ocorre a formação do coordenador pedagógico nos cursos de pedagogia.

Além disso, sinalizam a importância de acolhimento desse profissional por parte das escolas, destacando que ele não é único responsável por todas as ações e os resultados delas decorrentes. Sob esse aspecto, indicam a necessidade de haver condições institucionais para a atuação desse profissional nos espaços formativos da escola. Essa atuação, no dizer das autoras, somente poderá ser exercida por uma equipe que possa transformar em formação os impactos postos pela sociedade atual, que muitas vezes atuam na contramão dos processos formativos.

O segundo eixo – As ações formativas nos contextos de trabalho com os professores e os desafios na organização do trabalho pedagógico – compreende os capítulos: *A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica*, de Isaneide Domingues e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati; *A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar*, de Elisabete Ferreira Esteves Campos.

Isaneide Domingues e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, em *A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica*, abordam a questão da formação contínua dos professores a ser promovida pelo coordenador pedagógico, com vistas a uma formação emancipadora e crítica dos professores. Na perspectiva das autoras, a função do coordenador pedagógico não pode ser, apenas, a de reproduzir orientações externas ditadas pelas políticas educacionais e desconsiderar as práticas dos docentes como produtoras de conhecimentos. Nessa direção, as autoras sublinham a relevância das ações do coordenador pedagógico como 'descolonizador' de um

processo burocrático, com vistas à construção de processos formativos – e autoformativos – que valorizem a diversidade cultural da escola.

Como os professores se veem nesse processo formativo? Essa questão é abordada no capítulo que fecha este eixo temático, *A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar*, no qual Elisabete Ferreira Esteves Campos traz reflexões sobre a pesquisa-ação realizada com professoras-coordenadoras de escolas públicas de ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida durante os encontros com as professoras-coordenadoras, o que propiciou um estudo sobre o processo crítico e reflexivo das participantes sobre suas ações.

Um dos objetivos da pesquisa centrou a análise nas formas como as equipes docentes planejam o trabalho pedagógico, considerando-se, nos diálogos com as professoras-coordenadoras, que há pouca clareza sobre os conceitos de planejamento e de planos, sejam planos de curso, de ensino ou de aula. Outra questão trazida pelas participantes tratou das dificuldades encontradas nas escolas para fortalecer uma proposta democrática de ensino envolvendo os diferentes atores educacionais e, também, os alunos. Além disso, as professoras-coordenadoras constataram a cultura enraizada nas escolas no que diz respeito às dificuldades de elaboração do planejamento em relação aos planos e ao projeto pedagógico da escola.

A autora conclui sobre a importância da metodologia participativa da pesquisa-ação para a compreensão, pelas professoras-coordenadoras, das suas práticas, o que desencadeou uma análise das situações por elas vividas no processo de formação do coletivo de docentes. Em linhas gerais, as reflexões trazidas neste capítulo configuram um cenário no qual o coordenador pedagógico ainda não se inseriu no coletivo da escola.

O terceiro eixo – Coordenação pedagógica partilhada: o diálogo como proposta de uma educação crítico-transformadora – é composto pelos capítulos:

Um estudo a partir da ótica dos gestores sobre as reformas curriculares na escola, de Sandra Faria Fernandes; *Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática*, de Helena Maria dos Santos Felício e Carlos Silva; *Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas*, de Elisabete Ferreira Esteves Campos.

No capítulo, *Um estudo a partir da ótica dos gestores sobre as reformas curriculares na escola*, Sandra Faria Fernandes traz uma discussão sobre as reformas curriculares dos anos 1990 e, especificamente, sobre a implantação da Proposta Curricular na Diretoria de Ensino de Santos, destacando pontos comuns em relação à reforma no Estado de São Paulo. A autora analisa os fatores dificultadores para a implantação da Proposta Curricular na ótica dos gestores da Diretoria de Ensino de Santos que participaram do processo.

O foco do trabalho centra-se na análise do processo de implantação da Proposta Curricular na região e no estudo dos aspectos que dificultaram a implantação da referida proposta, com destaque para as questões voltadas para as reformas curriculares e os processos inovadores que envolvem processos de mudanças. Sob este aspecto, a autora

observa que as mudanças não ocorrem por imposição ou por decretos, o que a leva a questionar – com base nos relatos dos gestores que participaram da proposta de implantação curricular nos municípios – se um processo democrático poderá deixar de lado a participação da comunidade escolar na discussão de documentos educacionais que orientam as mudanças, tendo em vista as profundas modificações que essas diretrizes poderão provocar nos processos formativos da escola.

Em que pese a importância das Diretrizes Curriculares comuns à federação, aos estados e aos municípios para a garantia da qualidade do ensino público, a autora conclui que a participação da comunidade escolar no debate de questões trazidas nos documentos educacionais poderá ser significativa e constituir-se em um diferencial na formação de professores e de alunos.

A participação dos educadores que fazem parte da gestão da escola envolve, também, questões sobre autoavaliação, temática discutida por Helena Maria dos Santos Felício e Carlos Silva no capítulo *Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática*.

Partindo da concepção de avaliação na perspectiva emancipatória e construtiva, os autores trazem reflexões sobre a relação entre a gestão escolar e a autoavaliação, das quais são decorrentes os indicadores para a prática da autoavaliação. Assim, no processo de autoavaliação proposto, os sujeitos são envolvidos diretamente na ação educacional e, portanto, protagonizam o processo.

Em sua análise sobre a autoavaliação, compreendida como um processo de reflexão-ação-reflexão que possibilita o conhecimento da realidade educacional e envolve os sujeitos no processo, os autores sublinham que se trata de um modelo de avaliação que não é meramente burocrático ou quantitativo ou que privilegia unicamente os resultados. A autoavaliação é considerada por eles na estreita relação com o acompanhamento do projeto político pedagógico e com a cultura institucional.

A participação dos atores educacionais nesse processo, no dizer dos autores, contribui para identificação dos problemas institucionais e para a proposição de soluções que possam adequar-se aos objetivos expressos no projeto político pedagógico. No entanto, advertem que a autoavaliação gera, também, tensões com as quais é preciso lidar e, nessa perspectiva, é fundamental o papel do coordenador pedagógico como orientador da equipe e organizador das ações.

A autoavaliação, portanto, é um processo complexo que envolve diálogo e no qual a participação do coletivo configura-se como decisiva para uma efetiva gestão democrática. Nessa perspectiva, os autores apontam as diferentes fases do processo de autoavaliação que vai além da divulgação dos resultados à comunidade e que envolve reflexões da equipe sobre os dados da avaliação para a compreensão da realidade educacional e o redimensionamento das questões postas, tendo em vista o projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento institucional.

Encerra este eixo temático o capítulo *Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas*, de Elisabete Ferreira Esteves Campos, no qual a autora traz

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

reflexões sobre a formação de professores em serviço, considerando aspectos históricos e políticos, com foco no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A criação desse espaço institucional para formação em serviço ocorreu após as determinações da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que tratou da organização das atividades dos docentes na escola, para além da sala de aula. No caso da rede pública do estado de São Paulo, esse espaço foi destinado a reuniões semanais com os professores, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico da unidade escolar.

Na reconstituição histórica do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, a autora faz uma análise das concepções das professoras-coordenadoras, participantes da pesquisa-ação, e de suas reflexões sobre as atividades e organização desse espaço institucional. Entre as questões apontadas, está o despreparo para o exercício da função e o desconhecimento sobre as ações a serem organizadas no espaço coletivo.

No exercício da metareflexão, as professoras-coordenadoras reconheceram a importância de uma gestão integrada, com a participação de todos, como forma de ultrapassar a fragmentação e a hierarquização, ainda dominantes, nesses espaços formativos. Sob esse aspecto, a metodologia da pesquisa-ação participativa propiciou uma nova compreensão do processo de formação dos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e, também, de seu papel como coordenadoras pedagógicas.

Assim, rever o significado da formação em serviço, de modo a incorporar uma proposta de formação centrada na reflexão dos professores a respeito de questões educacionais – sejam elas, políticas públicas, organização da escola e do projeto político pedagógico, além da prática docente –, configurasse como possibilidades de mudança e de transformação da escola. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo deixaria de ser, assim, um espaço formal para recepção de informações burocráticas e administrativas para transformar-se em espaço de construção de conhecimentos necessários aos professores para a compreensão das políticas educacionais que também envolvem formação, currículo e avaliação.

A essas conclusões, acrescenta-se que o diálogo permanente se faz na constituição de projetos de formação continuada que possibilitem, aos professores, em consonância com a coordenação pedagógica, constituírem uma gestão integrada e participativa. E, ao coordenador pedagógico, especificamente, a construção de sua identidade.²⁰

FREIRE, PAULO. A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2000.

CAPÍTULO 1 - NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

A reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/ prática, sem a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo.

²⁰ Fonte: www.unisantos.br

Há um processo a ser considerado na experiência permanente do educador. No dia-a-dia ele recebe os conhecimentos – conteúdos acumulados pelo sujeito, o aluno, que sabe e lhe transmite.

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ensinar é mais que verbo-transitivo relativo, pede um objeto direto: quem ensina, ensina alguma coisa; pede um objeto indireto: à alguém, mas também ensinar inexistente sem aprender e aprender inexistente sem ensinar.

Só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz.

Esta é a vivência autêntica exigida pela prática de ensinar-aprender. É uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Nós somos “seres programados, mas, para aprender” (François Jacob). O processo de aprender pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador, ou em outras palavras: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.



1. ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METODOLÓGICA

O educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis, é uma de suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. Deve ser claro para os educandos que o educador já teve e continua tendo experiência de produção de certos saberes e que estes não podem ser simplesmente transferidos a eles.

Educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. É impossível tornar-se um professor crítico, aquele que é mecanicamente um memorizador, um repetidor de frases e ideias inertes, e não um desafiador. Pensa mecanicamente. Pensa errado. A verdadeira leitura me compromete com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

Só pode ensinar certo quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos a beleza de estarmos no mundo e com o mundo, como seres históricos, intervindo no mundo e conhecendo-o. Contudo, nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o momento em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o momento em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

É a prática da "do-discência": docência - discência e pesquisa.

2. ENSINAR EXIGE PESQUISA Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo.

3. ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DO EDUCANDO A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária. Discutir com eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Discutir os problemas por eles vividos. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos.

4. ENSINAR EXIGE CRITICIDADE Entre o saber feito de pura experiência e o resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, não há uma ruptura, mas uma superação que se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que se rigoriza metodicamente.

5. ENSINAR EXIGE ESTÉTICA E ÉTICA Somos seres históricos – sociais, capazes de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, romper e por isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se

alheio à formação moral do educando. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.

Pensar certo demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. Coerência entre o pensar certo e o agir certo. Não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda, assumir a mudança operada

6. ENSINAR EXIGE A CORPOREIFICAÇÃO DA PALAVRA PELO EXEMPLO

O professor que ensina certo não aceita o "faça o que eu mando e não o que eu faço". Ele sabe que as palavras às quais falta corporeidade do exemplo quase nada valem. É preciso uma prática testemunhal que confirme o que se diz em lugar de desdizê-lo.

7. ENSINAR EXIGE RISCO, ACEITAÇÃO DO NOVO E REJEIÇÃO A QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO - O novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, nem o velho recusado, apenas por ser velho. O velho que preserva sua validade continua novo.

A prática preconceituosa de raça, classe, gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Ensinar a pensar certo é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho; exige entendimento co-participado. É tarefa do educador desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzindo nele compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar certo é intercomunicação dialógica e não polêmica.

8. ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA - Envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que o aprendiz da prática docente saiba que deve superar o pensar ingênuo, assumindo o pensar certo produzido por ele próprio, juntamente com o professor formador. Por outro lado, ele deve reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição.

Através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. E, ainda, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a razão de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Decido, rompo, opto e me assumo.

9. ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO E A ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL - Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os educandos em suas relações sejam levados à experiências de assumir-se. Como ser social e histórico, ser pensante, transformador, criador, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

A questão da identidade cultural não pode ser desprezada. Ela está relacionada com a assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá, através do conflito entre forças que obstaculizam essa busca de si e as que favorecem essa assunção.

Isto é incompatível com o treinamento pragmático, com os que se julgam donos da verdade e que se preocupam quase exclusivamente com os conteúdos.

Um simples gesto do professor pode impulsionar o educando em sua formação e auto-formação. A experiência informal de formação ou deformação que se vive na escola, não pode ser negligenciada e exige reflexão. Experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, páti- os e recreios são cheias de significação.

CAPÍTULO 2 - ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

... mas, criar possibilidades ao aluno para sua própria construção. Este é o primeiro saber necessário à formação do docente, numa perspectiva progressista. É uma postura difícil a assumir diante dos outros e com os outros, face ao mundo e aos fatos, ante nós mesmos. Fora disso, meu testemunho perde eficácia.

1. ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO - Como professor crítico sou predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada em minha experiência docente deve necessariamente repetir-se. A inconclusão é própria da experiência vital. Quanto mais cultural o ser, maior o suporte ou espaço ao qual o ser se prende "afetivamente" em seu desenvolvimento. O suporte vai se ampliando, vira mundo e a vida, existência na medida em que ele se torna consciente, apreendedor, transformador, criador de beleza e não de "espaço" vazio a ser preenchido por conteúdos.

A existência envolve linguagem, cultura, comunicação em níveis profundos e complexos; a "espiritualização", possibilidade de embelezar ou enfear o mundo faz dos homens seres éticos, portanto capazes de intervir no mundo, de comparar, ajuizar, decidir, romper, escolher. Seres capazes de grandes ações, mas também de grandes baixezas. Não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar, fazer política.

Daí a imperiosidade da prática formadora eminentemente ética. Posso ter esperança, sei que é possível intervir para melhorar o mundo. Meu "destino" não é predeterminado, ele recusa ser feito e dessa responsabilidade não posso me eximir. A História em que me faço com os outros e dela tomo parte é um tempo de possibilidades, de problematização do futuro e não de inexorabilidade.

2. ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO DE SER CONDICIONADO

É o saber da nossa inconclusão assumida. Sei que sou inacabado, porém consciente disto, sei que posso ir mais além, através da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente. Lutando deixo de ser apenas objeto, para ser também sujeito da História.

A consciência do mundo e de si como ser inacabado inscrevem o ser num permanente movimento de busca. E nisto se fundamenta a educação como processo permanente.

Na experiência educativa aberta à procura, educador e alunos curiosos, "programados, mas para aprender", exercitarão tanto melhor sua capacidade de aprender e ensinar, quanto mais se façam sujeitos e não puros objetos do processo.

3. ENSINAR EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA DO SER DO EDUCANDO

... à sua dignidade e identidade. Isto é um imperativo ético e qualquer desvio nesse sentido é uma transgressão. O professor autoritário e o licenciado são transgressores da eticidade. Ensinar, portanto, exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, linguagem, às suas diferenças. O professor não pode eximir-se de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, nem de ensiná-lo. Deve estar respeitosamente presente à sua experiência formadora.

4. ENSINAR EXIGE BOM SENSO - Quanto mais pomos em prática de forma metódica nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom senso. Esse exercício vai superando o que há de instintivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos. O bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

5. ENSINAR EXIGE HUMILDADE, TOLERÂNCIA E LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS DOS EDUCADORES - A luta dos professores em defesa de seus direitos e dignidade, deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Em consequência do desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Necessito cultivar a humildade e a tolerância, afim de manter meu respeito de professor ao educando. É na competência de profissionais idôneos que se organiza politicamente a maior força dos educadores. É preciso priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política, e repensar a eficácia das greves.

Não é parar de lutar, mas reinventar a forma histórica de lutar.

6. ENSINAR EXIGE APREENSÃO DA REALIDADE - Preciso conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-me mais seguro em meu desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade.

A memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro do conteúdo. Somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Para nós, aprender é aventura criadora, é construir, reconstruir, constatar para mudar, e isto não se faz sem abertura ao risco.

O papel fundamental do professor progressista é contribuir positivamente para que o educando seja artífice de sua formação, e ajudá-lo nesse empenho. Deve estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia para não perturbar a busca e investigações dos educandos

7. ENSINAR EXIGE ALEGRIA E ESPERANÇA - Esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e também resistir aos obstáculos à alegria. O homem é um ser naturalmente esperançoso. A esperança crítica é indispensável à experiência histórica que só acontece onde há problematização do futuro. Um futuro não determinado, mas que pode ser mudado.

8. ENSINAR EXIGE A COVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, está sendo. Meu papel histórico não é só o de constatar o que ocorre, mas também o de intervir como sujeito de ocorrências. Consta não para me adaptar, mas para mudar a realidade.

A partir desse saber é que vamos programar nossa ação político-pedagógica, seja qual for o projeto a que estamos comprometidos. Desafiando os grupos populares para que percebam criticamente a violência e a injustiça de sua situação concreta; e que também percebam que essa situação, ainda que difícil, pode ser mudada. Como educador preciso considerar o saber de “experiência feito” pelos grupos populares, sua explicação do mundo e a compreensão de sua própria presença nele. Tudo isso vem explicitado na “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”.

Contudo, não posso impor a esses grupos meu saber como o verdadeiro. Mas, posso dialogar com eles, desafiando-os a pensar sua história social e a perceber a necessidade de superarem certos saberes que se revelam inconsistentes para explicar os fatos.

9. ENSINAR EXIGE CURIOSIDADE - Procedimentos autoritários ou paternalistas impedem o exercício da curiosidade do educando e do próprio educador. O bom clima pedagógico-democrático levará o educando a assumir eticamente limites, percebendo que sua curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro, nem expô-la aos demais. Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, não aprendo nem ensino. É fundamental que alunos e professor se assumam epistemologicamente curiosos. Saibam que sua postura é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objetivo. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica e se “rigoriza”, tanto mais epistemologicamente vai se tornando. Um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica é o que adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para curiosidade epistemológica.

CAPÍTULO 3 - ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

1. ENSINAR EXIGE SEGURANÇA, COMPETÊNCIA PROFSSIONAL E GENEROSIDADE - A Segurança é fundamentada na competência profissional, portanto a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. A autoridade deve fazer-se generosa e não arrogante. Deve reconhecer a eticidade. O educando que exercita sua liberdade vai se tornando tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo as responsabilidades de suas ações. Testemunho da autoridade democrática deixa claro que o fundamental é a construção, pelo indivíduo, da responsabilidade da liberdade que ele assume. É o aprendizado da autonomia.

2. ENSINAR EXIGE COMPROMETIMENTO - A maneira como os alunos me percebem tem grande importância para o meu desempenho. Não há como sendo

professor não revelar minha maneira de ser, de pensar politicamente, diante de meus alunos. Assim, devo preocupar-me em aproximar cada vez mais o que digo do que faço e o que pareço ser do que realmente estou sendo.

Minha presença é uma presença em si política, e assim sendo, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos, minha capacidade de analisar, comparar, avaliar; de fazer justiça, de não falhar à verdade. Meu testemunho tem que ser ético. O espaço pedagógico neutro prepara os alunos para práticas apolíticas. A maneira humana de se estar no mundo não é, nem pode ser neutra.

3. ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO - Implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. Como professor minha prática exige de mim uma definição. Decisão. Ruptura. Como professor sou a favor da luta contra qualquer forma de discriminação, contra a dominância econômica dos indivíduos ou das classes sociais, etc. Sou a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos, pois meu testemunho ético ao ensiná-los é igualmente importante. É o respeito ao saber de “experiência feito” dos alunos, o qual busco superar com eles. É coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

4. ENSINAR EXIGE LIBERDADE E AUTORIDADE - A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Vamos amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser por si, é processo; é vir a ser. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre alguém decidindo por mim.

Quanto mais criticamente assumo a liberdade, tanto mais autoridade ela tem para continuar lutando em seu nome.

5. ENSINAR EXIGE TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES - A educação, especificidade humana é um ato de intervenção no mundo. Tanto intervenções que aspiram mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, etc. quanto as que pelo contrário, pretendem imobilizar a História e manter a ordem injusta.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se acha na própria educabilidade do ser humano, que se funde na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. O ser humano, assim se tornou um ser ético, um ser de opção, de decisão.

Diante da impossibilidade da neutralidade da educação, é importante que o educador saiba que se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode. O educador crítico pode demonstrar que é possível mudar o país. E isto reforça nele a importância de sua tarefa político-pedagógica. Ele sabe o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo. Sabe que sua experiência na escola é um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

6. ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR - Aprendemos a escutar escutando. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, e sem precisar se impor. No processo da fala e escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um "sine qua" da comunicação dialógica. É preciso que quem tem o que dizer saiba, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar sua capacidade de dizer. Quem tem o que dizer deve assim, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.

O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.

Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada. O professor autoritário que recusa escutar os alunos, impede a afirmação do educando como sujeito de conhecimento. Como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

7. ENSINAR EXIGE RECONHECER QUE A EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA

Ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para opacizar a realidade, ao mesmo tempo que nos torna "míopes". Sabemos que há algo no meio da penumbra, mas não o divisamos bem. Outra possibilidade que temos é a de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida.

Por exemplo, o discurso da globalização que fala da ética, esconde porém, que a sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar se optamos, na verdade, por um mundo de gente.

A teoria da transformação político-social do mundo, deve fazer parte de uma compreensão do homem enquanto ser fazedor da História, e por ela feito, ser da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos.

Os avanços científicos e tecnológicos devem ser colocados a serviço dos seres humanos. Para superar a crise em que nos achamos, impõe-se o caminho ético.

Como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico. Ele nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas. No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. Me predisponho a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade, por um lado; e por outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas.

8. ENSINAR EXIGE DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO

Como professor devo testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, analisar um fato. Aberto ao mundo e aos outros, estabeleço a relação dialógica em que se confirma a inconclusão no permanente movimento na História. Postura crítica diante dos meios de comunicação não pode faltar. Impossível a neutralidade nos processos de comunicação. Não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

9. ENSINAR EXIGE QUERER BEM AOS EDUCANDOS
Querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura significa que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis. Aberto ao querer bem significa minha disponibilidade à alegria de viver. Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e minha docência, tanto mais alegre e esperançoso me sinto.

Fonte: <http://paraosprofessores.blogspot.com.br/2013/09/resumo-do-livro-paulo-freire-pedagogia.html>

FREITAS, DIRCE NEI TEIXEIRA DE. A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DIMENSÃO NORMATIVA, PEDAGÓGICA E EDUCATIVA. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2007.

A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa

Escrito originalmente como tese de doutoramento da autora, o texto aborda o complexo tema da avaliação da perspectiva de sua utilização no campo da política pública para a educação básica, no Brasil, no período 1988-2002.

A atualidade e importância acadêmica dessa abordagem são inegáveis. A produção sobre a avaliação em larga escala no país mostra-se não só escassa, mas polarizada entre a crítica da sua lógica economicista e a afirmação da necessidade de aprimorá-la e bem utilizá-la como ferramenta de regulação do Estado. Neste segundo polo, as abordagens descritivo-analíticas são comuns, enquanto no primeiro estão as análises voltadas à crítica ideológica e política das iniciativas estatais.

Sem cair nessa polarização, a autora oferece elementos para o leitor pensar o Estado-avaliador brasileiro como síntese do Estado-regulador e do Estado-educador.

Analisa como se deu a emergência e a afirmação da avaliação em larga escala na regulação da educação básica no país e como ela operou enquanto ação educativa estatal. Orienta os seus procedimentos no sentido de conhecer o processo, sua razão de ser, sua força normativa, natureza pedagógica e suas implicações educativas.

No primeiro capítulo, por meio de uma retrospectiva histórica institucional, a autora mostra como, no caso brasileiro, a avaliação veio a se tornar uma importante ferramenta de política pública no campo da educação básica, explicitando as vias utilizadas, as articulações estabelecidas, os fatores impulsionadores, as "razões de Estado", bem como a posição dos agentes e interlocutores estratégicos na relação entre Estado, sociedade e educação.

A autora observa que somente ao término dos anos 1980 o interesse estatal pela avaliação culminaria numa prática mais sistemática e de larga escala que, coerente com o projeto de modernização da administração estatal,

se distancia do debate acadêmico sobre educação e democracia desse período. No contexto da crescente internacionalização do trato das questões educacionais, ela seria um “dispositivo” útil na mediação entre o local e o global.

A retrospectiva termina chamando a atenção para peculiaridades do Estado brasileiro do período 1930-1988, que seriam importantes para a compreensão da ação reguladora e educadora do Estado. Afirma a autora que essa ação se configura na inexistência de um projeto hegemônico (econômico e político), o que enseja reformismo com uma agenda restritiva para a área social. No caso da educação básica, a estratégia de descentralização conjugada com o controle centralizado passa a ter na avaliação externa e em larga escala importante ferramenta.

No segundo capítulo, a autora trata do processo de montagem e instituição do complexo de regulação “medida-avaliação-informação” da educação básica brasileira, no período 1988-2002, cujo intuito seria vencer a falta de equidade, qualidade e eficiência na educação brasileira. Nessa direção, por meio de um competente tratamento descritivo e analítico-crítico do processo normativo legal, mostra como se deu a afirmação da avaliação como ferramenta da nova regulação educacional no país.

O Estado brasileiro, segundo a autora, cuidou não apenas de estabelecer normas jurídico-legais e político-administrativas com vistas às mudanças pretendidas, mas agiu operacionalmente por meio da avaliação em larga escala e da concentração da informação educacional. Com isso, ocorreu

[...] acentuada subordinação do CNE ao MEC, com o que a ação normativa desse órgão reforçou a regulação central [...] Em contrapartida, o INEP concentrou poder decisório e operacional, tornando-se o órgão “mensurador-avaliador” da educação no país. Esses caminhos ensejaram uma ampliação extraordinária do aparato de regulação do Estado central. (p.120)

Para evidenciar sua constatação, Freitas apresenta (p.128-132) dois quadros nos quais elenca as normas, as ações e os eventos realizados como fórum de discussão e mobilização das ações governamentais para a educação básica no Brasil.

No entanto, a montagem do aparato para medir-avaliar-informar, sua expansão e contínua calibração têm, segundo a autora, relativo êxito na regulação da educação básica, pois “[...] a realidade escolar insiste em descortinar os estreitos limites dentro dos quais tal aparato opera, bem como as análises reducionistas que propicia” (p. 98).

Para Freitas, o desafio passa pelo estabelecimento de políticas públicas que contemplem a “escola real”, que compartilha cotidianamente com alunos e professores o “mal-estar social” que vigora numa sociedade e Estado minimamente comprometidos com o bem-estar social.

No terceiro capítulo, a autora passa para o seu propósito final: o funcionamento do complexo de regulação educacional pelo qual o Estado-educador se manifestou e operou como Estado-avaliador. Tendo passado em “revisita” a dimensão normativa do Estado brasileiro no que diz respeito à avaliação da educação básica, a autora caminhou para evidenciar como se deu a tessitura das dimensões pedagógica e educativa da ação estatal. Para isso busca os

princípios, os meios e as formas de atuação do Estado que caracterizam a dimensão pedagógica e configuram os aspectos formativos do agir estatal.

Apoiando-se na noção “Estado-educador” de Gramsci, as análises da autora podem ser questionadas por algum marxiano de “plantão” que assevera ser o “[...] Estado que necessita [...] uma educação severa” (Marx, 1975, p.56). Todavia, tal discussão não cabe no momento, importa lembrar que, “[...] tendo natureza histórica, o Estado-educador e o Estado-avaliador emergem do contexto histórico que define e emoldura o próprio Estado e a sua relação com a sociedade” (p. 134).

De fato, a reestruturação da organização e gestão do sistema educacional na América Latina ocorrida nos anos 1990 trouxe, em graus diferenciados, a mudança do caráter regulador do Estado com a crescente importância das redes de informação e comunicação, para facilitar e fortalecer a capacidade de gestão nos diferentes níveis do sistema.

No Brasil, o Estado-avaliador resultaria do empenho do Estado-educador em difundir

[...] determinados conhecimentos, valores e visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um “novo” modelo de gestão e de mecanismos e de práticas de controle e de avaliação. (p.112)

No avanço do Estado-avaliador, a avaliação “[...] passou a ser uma das mediações imprescindíveis e valorizadas num planejamento cuja conformação tem-se dado [...] na/pela relação entre âmbitos internacional, nacional e local [...]” (p. 140). Assim, o Estado-avaliador se firmou e ascendeu “[...] pelo re-arranjo institucional e administrativo estratégico para que o projeto de modernização conservadora da sociedade brasileira lograsse ser hegemônica no País” (p. 148).

Ninguém melhor do que a própria autora poderia sintetizar a conclusão de sua pesquisa, que, aliás, deve figurar como obrigatória na bibliografia sobre avaliação da educação básica: “reconhece-se a legitimidade e a indispensabilidade do Estado-educador para qualificar a educação básica brasileira, como, também, a possibilidade de que o Estado-avaliador se constitua em uma mediação profícua para tanto” (p. 151).

Ou seja, a rigor, a autora conclui pela preservação da atuação estatal como o agente habilitado para gerenciar os destinos da educação básica, contudo, aponta algumas condições necessárias para que se impeça o desvirtuamento que ocorre no interior do Estado, como, por exemplo, “[...] a atuação efetiva de um Estado provedor do direito à educação de todos, sem exceções e sem soluções precárias [...]” (p. 151).

Finalmente mister se faz deixar claro que apresentamos apenas um “trailer” do riquíssimo estudo realizado pela autora à guisa de um convite para que o leitor, especialmente aqueles interessados na avaliação da educação básica, confira, na íntegra, a contribuição da autora. Contudo, alertamos: o texto não contém “receitas” de alcance limitado e até duvidoso, trata-se de uma reflexão teórica densa recomendada como fonte de consulta. Melhor di-

zendo, sem querer separar os aspectos teóricos e as aplicações práticas, o estudo de Freitas não se configura “um manual de avaliação”, isto é, um livro no qual os educadores “aprenderiam” a avaliar seus alunos.

O que os formadores e os “formadores de formadores” nele encontrarão são os fundamentos da avaliação em larga escala e sua utilização como estratégia de governo, com o fito de reger e controlar a educação básica no Brasil. Assim, poderão esclarecer a seus alunos, e futuros educadores, o que representa no cotidiano da escola e na avaliação de sala de aula o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros.

Em suma, não se trata de uma leitura fácil, nem poderia, visto ser resultado de uma tese de doutoramento, mas certamente quem se dispuser a ler, mesmo que por diletantismo, se surpreenderá com a excelente qualidade do texto. A autora, como ocorre com os grandes escritores, leva a sério o seu assunto.

Ainda há, nesse livro, um último aspecto que deve ser ressaltado, a autora parece não temer o debate. Com ousadia e contra uma tendência quase hegemônica no interior da intelectualidade brasileira, Freitas afirma e argumenta a improcedência da tese de se atribuir a iniciativa do Estado brasileiro de introduzir a regulamentação avaliativa na educação básica desde a imposição de organismos internacionais, embora não seja ingênua a ponto de negar a nítida influência deles em tal iniciativa.

A coragem da autora vai além ao afirmar que é igualmente improcedente a tese de se atribuir ao Governo FHC (1995-2002) a exclusiva responsabilidade pela criação das condições potencializadoras da força normativa do Estado na educação básica.

Enfim, entre o risco do “adesismo” e o risco de expor teoricamente, preferiu o último.

A nosso ver, uma boa escolha, pois assim seu trabalho será um estímulo ao debate e à pesquisa na área.

Além do excelente nível de produção acadêmica, o texto é um exemplo de trabalho metodologicamente fecundo e rigoroso, e, ao mesmo tempo, historicamente rico e desafiador, pois aponta possibilidades para novas pesquisas.²¹

GOBBI, MARCIA APARECIDA; PINAZZA, MÔNICA APPEZZATO. INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS. SÃO PAULO: CORTEZ, 2014.

Fruto de um seminário internacional, com a participação de especialistas do campo das linguagens do Brasil, da Itália e da Espanha, o livro conduz a reflexões de natureza política e valorização do campo das Artes, da Literatura e de outros conhecimentos.

Sabe-se que a infância é uma construção social e histórica. Neste período da vida, meninos e meninas são considerados sujeitos históricos e de direitos, o que cons-
21 Fonte: www.fcc.org.br / Por Dirce Nei Teixeira de Freitas/ Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto

titui formas de estar no mundo manifestas nas relações e práticas diárias por elas vivenciadas, experimentando a cada instante suas brincadeiras, invenções, fantasias, desejos que lhes permitem construir sentidos e culturas das quais fazem parte permitindo-nos afirmar que são ativos, capazes, com saberes diversos, que se manifestam com riqueza demonstrando suas capacidades de compreender e expressar o mundo.

Crianças brincam individual ou coletivamente e neste ato experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizados, tensões.

As ideias das crianças, quando ouvidas, nos mostram que “um mais um pode ser muito mais que dois”, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças. Afinal, como trabalhar objetivando garantir as criações de meninos e meninas? Como contrapor-se aos espaços cerceadores das capacidades criativas das crianças? Como incentivá-las a explorar os ambientes e expressarem-se com palavras, gestos, danças, desenhos, teatro, música, sem recriminar os choros e o aparente excesso de movimentos? Há nisso um grande desafio a ser enfrentado quando se quer construir uma educação infantil de qualidade e que respeite seus direitos.

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes. Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas.

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro.

Freqüentemente o termo “linguagem” é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. Adultos,

tantas vezes, concebem a si mesmos como seres acabados, resultando disso olhares espessos, enrijecidos e pouco estimulados a ver as realidades multifacetadas que se apresentam em profusão diante de todos.

Para os adultos implica, a partir das incertezas - também proveitosas -, buscar a garantia de que diferentes pontos de vista sejam compreendidos, e que a escuta e o diálogo permaneçam presentes constantemente nos espaços de educação e cuidado destinados a primeira infância. As manifestações languageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante.

Para tanto, no decorrer desse texto procura-se apresentar ideias, não apenas de práticas pedagógicas. Mais que ensinar a fazer, tem como propósito provocar a pesquisa em diversos meios de informação para ensejar práticas enriquecidas junto às crianças em um constante e necessário processo de formação docente que respeite os direitos das crianças.

É importante se propor a conhecer as crianças com as quais se lida diariamente em nossa prática profissional, afinal, quem são elas? Quem são, o que pensam e o que criam e vivenciam suas famílias? Como passaram a habitar o bairro em que a creche ou pré-escola estão situadas? Por que receberam seus nomes e quais as origens dos esmos? Quais músicas ouvem? O que dançam? As histórias contadas por eles, sobre suas vidas, seus gostos pessoais - de crianças e suas famílias - guardam semelhanças com as da professora? Trata-se de perguntas importantes que podemos nos fazer cotidianamente.

As crianças não podem ser colocadas fora disso, sem construir olhares plurais para aquilo que constroem e o que recebem como manifestações da cultura brasileira, sob pena de que a diversidade cultural seja dissipada do cotidiano infantil no interior das unidades educacionais. Para tanto, fotografar e gravar suas histórias e documentá-las como elementos da memória da infância e das famílias guardando-as posteriormente em um acervo é ter o registro de práticas sociais e culturais variadas e com elas prender. Para isso, é possível criar cordéis, engenhocas, gravuras, danças, objetos com os quais dançar, personagens, bonecos.

Para que a interação das crianças com as manifestações artísticas e culturais seja promovida é necessário nos interrogarmos sobre a formação estética dos professores que cuidam e educam na educação infantil. É importante considerarmos a dimensão estética na vida e na formação dos docentes que atuam com crianças.

Em quais contextos sociais e culturais nos nutrimos em artes? Onde? Criar percepções particulares para os objetos que o mundo apresenta é algo aprendido na relação com o outro. Desfrutar das manifestações artísticas possibilita o rompimento com o tempo do mundo do trabalho, a favor do tempo da brincadeira e dos processos criativos mais lentos. Para tanto envolver-se, recuperar a relação mais sensível com o mundo é um elemento importante quando se propõe que as crianças, com as quais diariamente se está e se aprende, interajam com diferentes formas de manifestações artísticas e culturais.

Frequentar cinemas, alugar filmes, ir ao teatro, museus, ter acesso a vários gêneros literários (contos, romances, poesia), assistir a espetáculos de dança, seja nos teatros ou de rua, são atos, senão criadores em si, mas que colaboram com a criação para e com as crianças. É importante entrar em sintonia com o tempo, com a história e a cultura, o desejo por aprender e pesquisar é uma mola propulsora de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como, das relações estabelecidas entre crianças e seus pares e destes com os adultos.

Nesse texto, há o desejo de se estabelecer um diálogo com os leitores e para tanto, estão situados diferentes aspectos das linguagens artísticas com as quais podemos nos familiarizar, apresentar contribuições, enriquecer o dia-a-dia daqueles que constroem a educação da primeira infância no país. Música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura foram aqui separados com uma pretensão didática sabendo que, sobretudo na primeira infância todas elas encontram-se juntas, num só corpo, manifestando-se ricamente em situações coletivas ou individuais entre crianças de idades iguais ou diferentes, entre elas e as adultas. É certo que professores criam constantemente junto às crianças na dinâmica diária da profissão docente, aprendendo com elas, com a comunidade e em variados processos de formação pelos quais passa e de acordo com as particularidades culturais de cada região, ainda assim, seguem aqui algumas dicas para criação de materiais citados no corpo do texto e que podem ser utilizados por todos.

DESENHAR E PINTAR: As crianças desenham sobre diferentes bases e com diversos materiais. Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças. Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido. Eles incentivam a elaboração criativa constituindo assim pesquisas pessoais que são elaboradas pelas próprias crianças. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para a História tanto pessoal quanto coletiva.

Diferentes superfícies esperam silenciosamente que meninos e meninas decidam que rumos tomarão, que traços, que marcas deixarão sobre as áreas de diferentes texturas, formas, tamanhos, que ao serem investigadas pelas crianças ganham proporções ilimitadas. As crianças buscam possibilidades de desenhos entre danças, assobios, conversas, pensamentos quietos e inquietos, individual ou coletivamente, traduzidos em manchas ou riscos que

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

adquirem inúmeras formas. Podemos questionar os desenhos das crianças a partir de observações rigorosas de seus próprios traçados: que coisa acontece quando um ponto começa a mover-se sobre as folhas? Como será uma linha calma ou agitada? Quando duas linhas se encontram o que acontece? O que as crianças manifestaram entre cores e formas, tantas vezes desconhecidas de nós adultas?

As crianças reescrevem a realidade em seus traços e cores. Dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais. Olhar detidamente seus desenhos pode, de certa maneira, desestabilizar práticas profissionais cuja preocupação encontra-se em pendurar nos varais as criações e nem mesmo dialogar com quem os fez, ou, ainda pior, colocá-los em saquinhos plásticos que emudecem criadores e obras, deixando-os dentro de armários. É imprescindível que tenhamos diversos suportes para o desenho à disposição das crianças, com cores, texturas, formas de tamanhos diversos. Além dos lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, o carvão, cacos de tijolos e pedras porosas, fios de barbante, nylon, cobre, conduites, são ótimos materiais para realizar os traçados e possibilitar que saltem do papel tornando-se tridimensionais.

Tintas variadas, compradas ou feitas na unidade educacional, comestíveis para os bebês, encorajam as lambuzagens tão caras a todos, delineando percursos de buscas pelas cores, pelas misturas, pelas formas, sem esquecer, que, entre os pequenos, o corpo é um dos suportes sobre os quais as tintas podem ser usadas criando novos modos de exploração e interação.

A criação de texturas proporciona descobertas interessantes pelas crianças. Podem ser feitas diretamente sobre as superfícies que se pretende caracterizar obtendo relevo ou traçados inusitados, basta sair à procura pelos espaços externos ou internos, tendo em punho papel sulfite, cartolinas, Kraft, tecidos ou outros e lápis, giz, cacos de telha ou tijolo. A professora pode determinar o tema a ser procurado ou mesmo deixa-los livremente "à caça de texturas", é um divertimento associado às descobertas e conhecimento que podem ser seguidos de observações visuais e táteis das texturas, análises de suas características, observações dos percursos realizados, reflexões. Sem esquecer que tais descobertas são feitas por todos, independentemente da faixa etária, embora tenhamos que considerar os limites de cada um.

Os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças, sobre a infância em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. No que se refere à criação de desenhos, quando nossas preocupações se voltam para uma perspectiva social, muitas perguntas podem ser feitas: de maneira geral há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro? Há elementos que evidenciam cenas de um cotidiano vivido pelos meninos ou pelas meninas? Os riscos modificam-se ao longo do tempo? Ao serem conjugados à fala das crianças, os desenhos podem ser compreendidos de outras formas? Como os mesmos podem se oferecer de modo a se perceber narrativas do cotidiano e da imaginação próprias dessas crianças?

Há diferenças étnicas perceptíveis? Formas de ocupação do espaço do suporte oferecido para desenhar? Quais as cores mais frequentemente utilizadas para expressar pessoas brancas ou negras? Há o já famoso pedido do "lápis cor de pele" para pintar pessoas, indiferentemente, como se todas as pessoas tivessem a mesma cor de pele, denunciando preconceitos e padrões estéticos a serem seguidos? As composições do espaço do desenho são feitas de qual modo? Há diferenças entre os desenhos de crianças oriundas de camadas sociais diversas? Pode-se perceber a diversidade étnica? É possível perceber transformações históricas presentes em desenhos de diferentes épocas? É possível traçar uma história do desenho a partir de como eles são realizados?

Conhecer as manifestações artísticas de diferentes povos exige compreender, não só os códigos europeus e norte-americanos, mas também conhecer outros menos prestigiados, mas, essenciais tais como, as culturas afro-brasileiras, indígenas, feminina, homossexual, japonesas, etc. Tem-se no grafismo indígena e na arte de tecer e trançar, tão característicos entre os povos do Brasil, fontes inspiradoras para a formação e cultivo de olhares de nossas crianças, as cestarias e pinturas corporais são ricas em motivos que não podem passar despercebidos. Onde se encontram tais traçados? Há narrativas em suas formas e cores? As crianças podem produzir artefatos em teares feitos com papelões ou madeiras usadas e criar suas próprias tramas, bem como, realizar pinturas em seus corpos o que, além do prazer, pode proporcionar descobertas sobre o corpo e suas possibilidades.

Quanto aos desenhos, ainda vale lembrar que não se pode esperar que as crianças cresçam aproximando-se dos modelos e concepções estéticas dos adultos para os concebemos como belos e bons em sua complexidade. São também fontes históricas, que nos informam sobre as crianças, do ponto de vista de sua inserção em diferentes contextos e períodos da história. Vale lembrar que quando se guarda os desenhos pesquisas podem ser provocadas, tanto com as crianças, como entre as professoras. Investigações voltadas para se conhecer mais e melhor os traçados, a utilização de determinadas cores e formas pelas crianças desenhistas. É indispensável organizar situações nas quais propormos experiências prazerosas, instigantes, nas quais adultos e crianças possam expressar-se desenhando juntos, descobrindo esta dimensão perdida, talvez na própria infância, período da vida com o qual trabalham atualmente.

Sustentar uma cotidianidade do desenho não como forma avaliativa da criança e suas expressões, mas como direito a expressão que deve estar difusa, espalhada entre nós e em nós é essencial para as crianças em seu dia-a-dia.

Sugiro a seguir algumas atividades que relacionam desenho à outras linguagens.

- ✓ Tear Manual
- ✓ Gravuras e Bumba-Meu-Boi
- ✓ Fotografia e Cinema
- ✓ Pinholes - Máquinas Fotográficas com Latas Usadas
- ✓ Poesia e Literatura
- ✓ Músicas, Sons, Barulhos

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

- ✓ Exposições Infantis
- ✓ Teatro e Dança
- ✓ Dança e Movimento

Este texto procurou conciliar algumas reflexões sobre as linguagens infantis, manifestações culturais de adultos e crianças e sugestões de atividades simples que podem ser desenvolvidas e recriadas no cotidiano de creches e pré-escolas. A preocupação encontra-se voltada para que, de posse deste texto, os temas, fontes e referências possam contribuir para a formação docente ao mesmo tempo em que instigue aos professores à contínua busca por caminhos diversos e interessantes pelos quais cada uma das profissionais nas creches e pré-escolas, em cada cidade, possa criar junto aos meninos e meninas com os quais constrói a educação infantil cotidianamente.

Refletir sobre os tempos da infância, sobre suas manifestações expressivas, suas capacidades, tantas vezes despercebidas pelos adultos, é o foco a partir do qual se possa construir uma educação de qualidade, igualitária e rica – pressupondo a riqueza das crianças e o direito a conhecer expressões artísticas de todo o mundo, estabelecer relações com arte e cultura sem ser somente consumidora e sim ser percebida como construtoras de culturas, frequentarem ambientes em que as manifestações culturais e artísticas possam estar presentes e ser usufruídas por todos.

Texto adaptado de Márcia Gobbi

HOFFMANN, JUSSARA. AVALIAR PARA PROMOVER: AS SETAS DO CAMINHO. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2001.

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercícios do diálogo entre os envolvidos.

Este primeiro princípio estabelece a contraposição básica entre uma concepção classificatória de avaliação, de julgamento de resultados, e a concepção de avaliação mediadora, de ação pedagógica reflexiva.

Em uma avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subseqüentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação em síntese que se projeta a vislumbra o futuro, tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos.

Desenvolver estudos paralelos de recuperação significa propor aos alunos, permanentemente, gradativos desafios e tarefas articuladas e complementares as etapas anteriores, visando sempre ao maior entendimento, à maior precisão de suas respostas, à maior riqueza de seus argumentos.

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. Mas é compromisso da escola compreender e assumir os compromissos e limites de cada parte, bem como é responsabilidade do governo, que institui uma escola obrigatória e de direito a todas as crianças, provê-la de recursos humanos e materiais necessários oriundos dos impostos cobrados a toda sociedade.

Outra concepção de tempo em avaliação

Muito falamos em processo quando se aborda a questão da avaliação. Mas o termo processo há muito perdeu seu sentido. Todo o educador é consciente da necessidade de acompanhar o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem.

Um dos grandes entraves ao melhor entendimento dos percursos individuais é o pressuposto de tarefas iguais para todos os alunos, de tempos de execução e ritmos de aprendizagem homogêneos e de explicações ao grande grupo ao invés de atividades diversificadas.

Notas e conceitos são superficiais e genéricos em relação à quantidade das tarefas e manifestações dos alunos. Um processo contínuo de auto-avaliação está no cerne da relação entre educadores e educandos.

As múltiplas dimensões do olhar avaliativo

Avaliação é sinônimo de controle? Sim, não resta a menor dúvida. Dizer-se que a prática avaliativa em nossas escolas não é de controle institucional, social, público, é não percebê-la em sua plenitude. Controla-se, via avaliação educacional, a quantidade da ação da sociedade, do poder público, do professor, do aluno, dos pais.

Definir objetivos é delinear o norte, o destino essencial das ações educativas, no seu sentido mais amplo.

Muito se tem discutido sobre interdisciplinaridade e temas transversais, mas a análise do desenvolvimento do aluno ainda se dá de forma fragmentada.

Avaliação e Meditação

As novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as idéias em discussão, complementação através da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações-problema, expressão diversificada do pensamento do aprendiz.

O cenário da relação entre professores e alunos, portanto, é constituído por diferentes dimensões do diálogo: orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, explicar, corrigir, ouvir... Cada uma dessas ações pode desencadear diferentes reações, atitudes de receptividade ou de divergência dos alunos.

A aprendizagem significativa aparece com freqüência nas discussões sobre avaliação, justificando-se, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem e de interesse do aluno pelo fato de se desenvolver propostas pedagógicas que não contemplem esse pressuposto.

No que se refere a condições prévias, há muito para se conhecer de uma turma de alunos, ao iniciar o trabalho pedagógico, a partir de entrevistas com a família e dos registros da escola.

As experiências de ensino por projetos pedagógicos demonstram alcançar êxito nesse sentido, à medida que os estudantes seguem por rumos diversos, em busca de objetos similares.

Todo estudante é capaz de analisar suas condições de aprendizagem. Mesmo a criança muito pequena é capaz de refletir sobre suas ações e suas falas, mudando de atitudes partir de conversas com os adultos.

Registros em avaliação mediadora

Os conjuntos de dados que o professor constitui sobre o aluno são recortes de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem compromisso de atribuir significado.

Crítérios de avaliação podem, por outro lado, serem entendidos por orientações didáticas de execução de uma tarefa, por seus aspectos formais. O que é bastante grave, pois a observação do professor pode centrar-se na análise de tais aspectos.

O avaliador não pode ser neutro ou ausente, segundo o autor, porque ele toma partido, principalmente quando o objetivo avaliado é uma pessoa.

“Como adquirir coragem para enfrentar os percalços de um caminho desconhecido?” - perguntam - me muitos. Ninguém que tenha feito esse caminho, até hoje, nega que tenha valido a pena! Esta, por enquanto, é a minha resposta.²²

IMBERNÓN, FRANCISCO. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL – FORMAR-SE PARA A MUDANÇA E A INCERTEZA. 3ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2002.

Os novos tempos, marcados sobremaneira pela necessária renovação da instituição educativa, exigem redefinição consenciosa da profissão docente, o que implica novas demandas a seus membros. Neste percurso, há que se considerar os antigos problemas postos ao processo de profissionalização de seus integrantes, dentre eles, a posição histórica da docência como profissão de mulheres, a genericidade que paira sobre a mesma descaracterizando-a como ofício, a resistência que a sociedade oferece à reivindicação do controle profissional das escolas. Tais problemas situam a docência como profissão de meio termo, como uma semiprofissão.

A docência nos dias contemporâneos não é mais uma profissão com função de transmissão de conhecimentos como fora antes. A docência hoje se dá na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogenidade social dos sujeitos envolvidos no processo (discente, docentes, comunidade, especialistas). Do professor, hoje se exige posturas, comportamentos e destrezas diferenciadas: uma nova competência contemporânea para animar, mediar, informar, formar e transformar.

Nessa perspectiva, os professores devem acessar uma formação que lhes proporcione o exercício da reflexão coletiva, uma reflexão que possibilite aos mesmos uma

22 Por Paulo Cezar

efetiva participação na análise, na compreensão e na proposição do conteúdo e do processo de seu trabalho. Uma reflexão crítica e fundada que os dote da capacidade de enfrentamento da convivência em tempos de mudança e de incertezas.

A profissionalização dos professores, necessária como processo qualificador para atuação efetiva e de qualidade em contexto sócio-culturais e econômicos heterogêneos e em constante mudança, tem no exercício da inovação um de seus elementos propulsores. Inovar no sentido de refletir sobre a ação, analisando-a para propor-lhe alterações. Um inovar centrado na ação coletiva capaz de comprometer a todos com o seu processo de projetar, desenvolver e avaliar, corrigindo desvios e disseminando os acertos. Uma inovação cujo processo resulte na produção de conhecimento, de saberes pedagógicos. Produção de saberes que desviem esses profissionais da posição histórico social de executores, transmissores, para o papel de sujeitos autores do saber, do conhecimento, da posição de coadjuvante para a de protagonista.

O profissionalismo é aqui entendido como característica e capacidade específica da profissão. A profissionalização como processo socializador da aquisição dessa característica e, o profissional como sujeito que domina um conjunto de capacidades e habilidades especializadas que o faz competente em certo trabalho.

A docência, segundo Imbernón, só poderá ser vista como uma profissão se seu exercício e os conhecimentos dela derivados estiverem a serviço da mudança e da dignificação da pessoa, em razão da especificidade da sua natureza.

O conhecimento do profissional docente está intimamente relacionado à natureza interativa dessa profissão. Ela é uma profissão eminentemente social. Esse conhecimento profissional se constrói ao longo do processo de formação e, deve permitir a esse profissional emitir juízos, decidir frente a situações, muitas vezes impares.

Esse conhecimento se faz da reunião e interação de outros saberes e, na sua consecução contribuem os conhecimentos pedagógicos, o conhecimento curricular, disciplinar e, os conhecimentos adquiridos pelos próprios profissionais no decurso de sua prática, o conhecimento experiencial (Tardif, 2003). É, pois a experiência o fio condutor e integrador do conjunto de conhecimentos que o profissional docente teve acesso em seu percurso formativo.

Considerando-se a importância para o fortalecimento da profissão docente a assunção pelos seus sujeitos da produção de seu próprio saber, o papel de autoria, abandonando a posição histórica de consumidores e transmissores de conhecimentos produzidos em outras esferas, adquire potencial para transformar a qualidade da educação e incrementar a profissionalidade de seus membros. Os coletivos de professores assumem papel fundamental quando toma para si a responsabilidade pela análise crítica e reflexiva de sua própria produção, perpassando-a pelos demais pressupostos teóricos gerados em outros campos do saber. Assumir coletivamente esse papel significa avançar frente aos processos de profissionalidade, tão cara a qualquer profissão.

Imbernón propõe a discussão sobre a profissão docente frente aos novos tempos – globalização, mundialização, sociedade do conhecimento e da informação – a partir de três idéias fundamentais, quais sejam a existência ou não de um conhecimento autônomo do professorado; a imutabilidade do conhecimento escolar frente aos diversos campos do saber nos dias atuais e, o avanço da profissão docente no campo das ideias e das palavras que não no das práticas alternativas de organização.

A existência de um corpo de conhecimento autônomo e próprio da docência é um tema polêmico não só entre os próprios professores como entre os demais sujeitos sociais. Por lidar com saberes gerados por outras áreas, principalmente no que diz respeito à função de atualização científica, utilizando-se de conhecimentos metodológicos e didáticos produzidos pela psicologia, sociologia, filosofia, a docência opera, perante a sociedade, como um trabalho no qual a técnica se sobrepõe e, quando muito, pode ser mesclada com a criatividade. Os saberes experienciais (Tardif, 2003) produzidos pelos docentes perante situações às quais os demais saberes pedagógicos gerados pelas ciências ligadas a educação não deram conta, em razão de sua circulação restrita entre poucos profissionais ou, pelo seu frequente fechamento no nível individual, não são divulgados e conseqüentemente, não desfrutam da publicidade.

Por outro lado, o conhecimento escolar e a cultura que caracteriza esse ambiente, erigem em torno do conhecimento aí trabalhado uma couraça dificultadora de incorporações, de reformulações ou de transformações, levando a existência de um corpo de saberes e de uma linguagem exclusiva desse ambiente, apartada das linguagens e das dinâmicas da vida social. Tal característica trava a mutabilidade do conhecimento incorporado as práticas escolares, tornando a instituição e os saberes de seus profissionais descontextualizados e, e no mais das vezes, desvalorizados.

Outra característica presente na profissão docente, principalmente na dimensão comunicativa desta para com seus próprios membros e para com a sociedade, está no conteúdo e na forma do discurso utilizado. Toma para si um corpo de ideias e de pressupostos que sob um exame mais detalhado, mostra-se ausente nas práticas efetivas. O discurso educativo se apropriou de uma linguagem centrada nas tendências teóricas e nas ideias em moda, sem, contudo incorporar tais concepções em sua práxis efetiva.

O desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário para o qual concorre a formação, a retribuição, a hierarquia, o clima de trabalho, a cultura organizacional, as interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, entre outros. Esse complexo conjunto de fatores interligados vão determinar ou impedir o progresso profissional do professor(a) (Imbernón, 2004).

Esse desenvolvimento profissional precisa considerar o indivíduo, mas também não pode perder de vista a dimensão coletiva da categoria. Essa dimensão, cujo desenvolvimento conjunto tem o potencial de agregar e integrar fatores e processos que ao serem implementados melhoram as condições de trabalho, desenvolvem conhecimento, atitudes e habilidades, resulta no desenvolvimento da instituição e de seu pessoal.

A formação permanente do professor deve ser considerada como possibilidade de reflexão prático-teórica, como troca de experiências entre iguais, como articulação com projetos de trabalho, como estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão, como processo de inovação institucional.

A formação como processo de reflexão estende-se ao terreno das capacidades, das habilidades e atitudes para questionar, de modo permanente, os valores e as concepções de cada professor(a). Seu exercício mexe com a dimensão pessoal de cada sujeito, com suas particularidades, com seus anseios, com seus medos, com suas deficiências e, tê-la exposta ao coletivo requer um doloroso exercício de abertura e, conseqüentemente, a aquisição de um conjunto complexo de tolerância a esse tipo de investida. Não é, pois, tarefa simples e, nem todos os sujeitos envolvidos se encontram em condições de viverem o processo. A sistematicidade de experimentação desse processo pessoalmente ou, vivida por meio da observação do outro, possibilita aos poucos a aquisição de um estado psicológico para se predispor a ter sua prática e suas concepções questionadas, em razão desse sujeito ter construído as condições subjetivas para defender posições ou ter abertura para aceitar suas inadequações.

Passa-se do conceito de formação como “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2004, p.49).

A formação permanente deve ter no contexto seu marco preferencial de conteúdo. Ela, necessariamente, precisa se afastar das orientações de fundo instrumental ou técnico, no qual, procedimentos formulados por especialistas e assessores são oferecidos aos professores. Também não pode focar de modo predominante as práticas de bons professores utilizando seus modos de ação, como se o mesmo pudesse ser aplicado a qualquer contexto, desconsiderando a cultura, a história, condições econômicas que os particulariza. A formação com enfoque na racionalidade instrumental e na racionalidade prática (Medeiros, 2005. Pereira, 2002), impõe ao professor o papel de reprodutor transmissor de saberes e técnicas formuladas exteriormente a seus contextos. Ela é uma formação alienante que desmotiva e, em muitas ocasiões provoca no próprio professor a assunção da responsabilidade pelo fracasso, pelo malogro do sistema educacional.

Os processos de formação continuada e de formação inicial, pelo que aponta estudos das últimas décadas, deve voltar-se para a racionalidade crítica (Medeiros, 2005; Pereira, 2002, Imbernón, 2004; Habermas, 1987) que se utilize do contexto e do local de trabalho para, num exercício de reflexão coletiva e de pesquisa ação colaborativa, produza os saberes necessários a superação dos problemas que afetam o trabalho e a prática docente.

A formação inicial do professor, segundo Imbernón (2004, p. 65) é mais do que “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo”. Essa aprendizagem profissional

nada mais é que a iniciação sociológica à profissão, a qual não pode prescindir da utilização da análise criteriosa dos problemas concretos que os professores reais vivem nos seus contextos de trabalho. A atividade real dos professores, em toda sua complexidade, deve se constituir em conteúdo de ensino principalmente na formação inicial.

A formação inicial deve oferecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado de uso restrito do professor. O seu caráter de socialização profissional inicial deve abandonar a fundamentação em modelos de perspectiva técnico-instrumental e se apoiar numa perspectiva crítico reflexiva.

A formação inicial, para além do provimento da sólida base de conhecimentos científicos e cultural, precisa também prover o futuro professor(a) para o enfrentamento da complexidade do ambiente escolar e dos sistemas educativos, o que se opera por meio da observação do dia a dia da cultura escolar, da dinâmica da categoria e de seus movimentos corporativos, assim como da sua militância política.

A formação permanente dos professores experientes deve, para além da atualização científica, pedagógica e cultural, se ocupar da "[...] teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la ou combatê-la se preciso for" (Imbernón, 2004, p.69).

A formação permanente tem como papel, oferecer ao professor a possibilidade de discutir, refletir e propor conhecimentos no âmbito da moral e da ética, e possibilitar ao profissional o desenvolvimento do conjunto de condições necessárias para que os mesmos assumam a proposição de inovações frente aos problemas que o contexto impõe ao sistema educativo e a seus agentes.

A pesquisa colaborativa, ou a pesquisa ação, ao se realizar no contexto particular do local de trabalho do professor, se reveste de importância na formação permanente do docente, uma vez que o coloca na posição de protagonista da busca de solução aos problemas que os mesmos enfrentam na execução de suas práticas. Essa pesquisa, pela sua natureza colaborativa, oferece condições para uma reflexão conjunta e negociada na qual, o exercício da argumentação e, conseqüentemente de uma razão comunicativa (Habermas, 1987) se impõe.

Esse modelo de formação considera o potencial formativo do coletivo profissional ao enfrentarem juntos os principais problemas que afetam a prática educativa no que concerne ao eixo ensino aprendizagem.

A pesquisa ação ou pesquisa colaborativa coloca o interior da escola como local privilegiado da formação permanente. Contudo, apesar de constituir em lócus privilegiado da formação, há que cuidar para não eliminar outras possibilidades e outros contextos (Fusari, 1997). Cursos, congresso, seminários, encontros, possibilitam ao professor discutir e atualizar sua prática, perpassá-la pela teoria, ressignificá-la. Permite sua atualização científica e cultural. No entanto, a inovação pedagógica tem na formação no interior da escola sua maior fecundidade, visto ser esse lócus o possibilitador de agregar à formação os benefícios da colegialidade, do compromisso de todos os envolvidos, potencializado quando da oferta de um clima organizacional favorecedor por parte da instituição.

A assessoria de formação se constitui em possibilidade de formação permanente, segundo Imbernón, caso consista numa parceria que considere as demandas locais dos professores e os potencialize como sujeitos e autores dos percursos formativos, estimulando-os a diagnosticarem suas carências conceituais, técnicas e metodológicas. Não é de bom tom que os assessores de formação volte o trabalho para a oferta de repertórios, de embasamento teórico e de novas metodologias aos docentes. É comum a resistência dos professores a esse tipo de ingerência externa.

O papel da assessoria de formação agregará êxito na medida do envolvimento do assessor como um parceiro dos professores, como alguém interessado nas suas dúvidas, anseios e eventuais problemas. Um ator externo que pelo diálogo, experiência, conhecimento e habilidade interativa, se envolva no contexto a ponto de mediar ações de diagnóstico, análise, planificação e implementação de processos de inovação dos professores frente a problemas específicos da prática educativa. O assessor é um animador, um energizador do coletivo, um estimulador de lideranças, um catalisador das condições institucionais para fomentar as transformações possíveis.

O debate sobre qualidade de ensino, desde que considere a relatividade desse conceito, precisa estar presente na formação do professor, seja ela inicial ou permanente.

Toda formação só tem razão de ser se estiver focada na melhoria da qualidade de ensino via melhoria e aprimoramento profissional da categoria. Nossos problemas de formação de professores – inadequação da formação inicial que não responde às necessidades dos sistemas de ensino em constantes mudanças e, da formação permanente que, está mais voltada a correção das distorções da formação inicial que, da necessária revisão das teorias, concepções e atualização científica cultural e pedagógica dos docentes – ajudam a aprofundar o fosso da inadequação da educação que ofertamos a população, especialmente a esmagadora maioria que constitui as classes populares.

A formação de professores deve se encarregar da preparação de profissionais que saibam atuar nos distintos contextos, tratando no interior da escola as questões da vida social tal qual se oferecem na realidade, preparando pessoas humanas para uma sociedade humana na qual, a ética seja a ferramenta das interações e, que o conhecimento científico, cultural, social e filosófico possa ser apropriado pelos humanos para prestar-lhe a atuação digna, respeitosa e autônoma na vida social. É nesse sentido que a qualidade deve ser almejada nos processos de formação.

Por fim, a burocratização dos sistemas de ensino e a tendência intervencionista que neles se propagam, cerceiam a autonomia dos professores quanto as decisões sobre o conteúdo e seus processos de trabalho. Essa tendência, para além de seus aspectos alienantes, reduzem drasticamente a autonomia da categoria. Sem poder de decisão sobre seu trabalho, vivem o processo de desprofissionalização marcado pela proletarianização, baixa retribuição, perda de prestígio social, dificuldades em construir um estatuto profissional e, a vivência de crises identitárias.

Como possibilidade ao processo de profissionalidade aponta-se o engajamento desses profissionais em causas sociais e profissionais. Também a busca de autonomia no coletivo realizada por meio de processos de formação articulados pelo próprio grupo.

O grupo profissional deve assumir para si atribuições que lhes são próprias, como a defesa de seus interesses políticos, construção de um estatuto profissional, exercerem influência na formulação de políticas educacionais, no empenho na reconstrução de uma nova representação social da profissão. São esses atributos que não devemos delegar a outros agentes sociais que não os próprios professores.²³

LERNER, DELIA. LER E ESCREVER NA ESCOLA – O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO. 1ª ED. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2002.

LER E ESCREVER NA ESCOLA: O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO.

Ler e escrever são palavras familiares para todos os educadores, palavras que marcam uma função da escolaridade obrigatória, entretanto, redefinir o sentido dessa função, e explicar o significado que se pode hoje atribuir a esses termos tão arraigados na instituição escolar, é uma tarefa incontestável. Para a autora, ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende a alfabetização em sentido estrito. Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto.

TENSÕES ENTRE OS PROPÓSITOS ESCOLARES E EXTRA-ESCOLARES DA LEITURA E DA ESCRITA.

Na escola estão em primeiro plano os propósitos didáticos, os propósitos comunicativos tais como ler e escrever para manter contato com alguém distante, costumam ser relegados ou excluídos do âmbito escolar. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderam as práticas sociais de leitura e de escrita, se assume os propósitos da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante (propósitos didáticos).

RELAÇÃO SABER-DURAÇÃO PRESERVAÇÃO SENTIDO VERSUS TEMPO

Distribuir os conteúdos no tempo é uma exigência inerente ao ensino, entretanto tal organização do tempo do ensino entra em contradição com o tempo das aprendizagens e com a natureza das práticas de leitura e escrita. O paradoxo se apresenta assim: se tenta parcelar as práticas, é impossível preservar sua natureza e seu sentido para o aprendiz; se não são parceladas, é difícil encontrar uma distribuição dos conteúdos que permita ensiná-las. O ensino e construído tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita, requer que a escola funcione como uma micro comunidade de leitores e escritores.

23 Texto adaptado de Cristovam da Silva Alves

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta ...

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para protestar, para convencer de seu ponto de vista, para compartilhar um bom texto, para intrigar ou fazer rir...

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir texto sejam direitos.

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem a comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos de uma cultura escrita.

O real é que levar a prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola. Difícil porque:

1. a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdus;
2. os propósitos que se perseguem na escola no ato de ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
3. a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
4. a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
5. a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre professor e alunos determinam quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender.

DIFICULDADES ENVOLVIDAS NA ESCOLARIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

Por serem práticas, a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam sua escolarização, essas práticas são totalidades indissociáveis, que oferecem resistência, tanto análise como programação sequencial, são tarefas aprendidas por participação nas atividades de outros leitores e escritores.

Assim, não é fácil determinar com exatidão o que, como e quando os sujeitos as aprendem. Ao tentar instaurar as práticas de leitura e escrita na escola, apresentam-se múltiplas perguntas: em que momento as crianças se apropriam da "linguagem dos contos"?

Quando se pode dizer que um aluno aprendeu a recomendar livros ou a confrontar diversas interpretações? ..

As práticas de leitura e escrita são práticas sociais que historicamente pertenceram mais a certos grupos sociais do que a outros. Isto significa que a escola deverá enfrentar a tensão entre a tendência mudança e a tendência conservação (democratizar o conhecimento ou reproduzir a ordem social estabelecida).

TENSÃO ENTRE DUAS NECESSIDADES INSTITUCIONAIS: ENSINAR E CONTROLAR A APRENDIZAGEM

A responsabilidade social assumida pela escola gera forte necessidade de controle: a instituição necessita conhecer os resultados de seu funcionamento, necessita avaliar as aprendizagens. Essa necessidade costuma ter consequências indesejadas: ler em voz alta para ser avaliado, a ortografia das palavras ocupa o lugar mais importante no processo de escrita.

Assim, apresenta-se desta forma um conflito de interesses entre o ensino e o controle: se põe o ensino em primeiro plano, é preciso renunciar a controlar tudo; se põe o controle das aprendizagens em primeiro plano, é preciso renunciar a ensinar aspectos essenciais das práticas de leitura e escrita.

Uma última dificuldade está posta na "distribuição de direitos e obrigações entre o professor e os alunos", como por exemplo o direito de avaliar que em geral é privativo do docente e os alunos têm muito poucas oportunidades de auto controlar o que compreenderam ao ler e de auto corrigir seus escritos.

Então o que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela?

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima com a versão social dessas práticas.

Em primeiro lugar, que os professores possam formular como conteúdos do ensino não só os saberes linguísticos como também as tarefas do leitor e do escritor: fazer antecipações sobre o sentido do texto que se está lendo e tentar verificá-las recorrendo à informação visual, discutir interpretações acerca de um mesmo material, comentar o que se leu e compará-lo com outras obras do mesmo ou de outros autores, recomendar livros...

Em segundo lugar, é possível articular os propósitos didáticos, com os propósitos comunicativos que tenham um sentido atual para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola. Essa articulação pode concretizar-se através de uma modalidade organizativa bem conhecida: os projetos de produção-interpretação.

O trabalho por projetos permite que todos os integrantes da classe e não só o professor, oriente suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada, por exemplo, gravar uma fita de poemas e enviar a outras crianças.

Além disso, permite resolver dificuldades: favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole de leitura e de escrita por parte do aluno abrindo a possibilidade de uma nova relação entre o tempo e o saber. A relação tempo-saber, é facilitada quando são articuladas várias ações (não necessariamente trabalhando somente com projetos): atividades que se desenvolvam com certa periodicidade - ler notícias, contos ou curiosidades científicas em certo dia da semana, situações pontuais - como escrever uma mensagem por correio eletrônico para um aluno de outra escola. O entrecruzamento dessas diferentes temporalidades permite aos alunos realizar simultaneamente diferentes aproximações com as práticas.

E, finalmente, é possível criar um novo equilíbrio entre o ensino e o controle, quando se reconhece que este é necessário, mas tentando evitar que prevaleça sobre o outro.

Trata-se de abrir espaços para que os alunos, além de ler profundamente certos textos, possam ler muitos outros, trata-se dar um lugar importante à leitura para si mesmo. É imprescindível, por último, compartilhar a função avaliadora. É preciso proporcionar aos alunos oportunidades de auto controlar o que estão compreendendo ao ler e de criar estratégias para ler cada vez melhor. É preciso delegar às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, assim serão geradas novas aprendizagens e novas possibilidades de avaliação serão encontradas.

Desta forma é possível alcançar o necessário: formar todos os alunos como praticantes da língua escrita.

PARA TRANSFORMAR O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ler, escrever, evocar... Um texto evoca outros textos, um título evoca outros títulos. "Para transformar o ensino da leitura e da escrita", é uma alusão a "Para fazer o retrato de um pássaro" (tentar que um pássaro aceite posar como modelo, que detenha seu vôo sem perder sua liberdade; tentar que a escola levante vôo, que produza transformações substanciais sem perder sua especificidade institucional, sem renunciar sua função ensinante). Não se desanimar - é o conselho do poeta -persistir na tentativa, renovar os esforços mais uma vez...

Apelar para todas as ferramentas necessárias para tornar realidade um propósito que é difícil, mas para o qual é imprescindível se encaminhar.

QUAL É O DESAFIO?

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita, formar leitores que saberão escolher o material para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente a apresentada pelos autores dos textos.

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura oferece, dispostas a identificar-se como semelhante ou a solidarizar-se com o diferente, capazes de apreciar a qualidade literária.

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da importância de emitir certo tipo de mensagem a determinado tipo de situação social.

É conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade. O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir em objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo que é um processo constituído por operações de planejamento, textualização e revisão.

O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e

reorganizar o próprio conhecimento. O desafio é, em suma, combater a discriminação que a escola opera não só quando cria o fracasso escolar daqueles que não conseguem alfabetizar, como também quando impede aos outros - os que aparentemente não fracassam chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos.

O desafio é, combater a discriminação desde o interior da escola; é unir esforços para alfabetizar todos os alunos para que tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramenta de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal.

É POSSÍVEL A MUDANÇA NA ESCOLA?

A autora aponta que a instituição escolar sofre uma verdadeira tensão entre dois pólos contraditórios: a rotina repetitiva e a moda, ou seja, ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fator suficiente para justificar a adequação de conteúdos e métodos, costumam aparecer e se difundir no sistema escolar "inovações" que nem sempre estão fundamentadas. Ao apresentar sua proposta didática na Venezuela, procurou rebater o título que recebera de "novo enfoque" (in "A aprendizagem da língua escrita na escola"), essa denominação causava preocupação por enfatizar a novidade pela novidade. Considera que a inovação tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e quando, ao mesmo tempo, retoma e supera o anteriormente produzido. É importante então, distinguir as propostas de mudanças que são produto da busca rigorosa de soluções para os graves problemas educativos, daqueles que pertencem ao domínio da moda.

A reprodução acrítica da tradição e a adoção acrítica da moda são riscos constantes para a educação, são obstáculos fortes para a produção de verdadeiras mudanças. Se essas mudanças profundas se referem ao ensino da leitura e da escrita a resistência do sistema escolar aumenta: é questionando tanto a didática como também a forma como a escola concebeu tradicionalmente sua missão alfabetizadora, missão que está nas raízes de sua função social. Como ajudar a produzir e generalizar uma mudança na concepção do ensino da leitura e da escrita, tornando possível que todos que têm acesso à escola sejam leitores e escritores competentes e autônomos?

A CAPACITAÇÃO: CONDIÇÃO NECESSÁRIA, MAS NÃO SUFICIENTE PARA A MUDANÇA NA PROPOSTA DIDÁTICA.

Segundo a autora, a atualização sempre é necessária para todo profissional e ainda maior para os professores latino-americanos de hoje, principalmente pela mudança radical de perspectiva que ocorreu nos últimos vinte anos em relação à alfabetização que não teve eco nas instituições formadoras de professores, além disso, a função social do docente está sofrendo um processo de desvalorização.

Entretanto, a dificuldade para se conseguir que os professores tornem suas as contribuições científicas sobre a leitura e a escrita e sobre o sujeito que aprende não resulta apenas de uma resistência individual, já que essa dificuldade têm suas raízes no funcionamento institucional. Não bastará então capacitar os docentes, será imprescindível também estudar quais as condições institucionais para a

mudança, quais aspectos da proposta didática apresenta-têm mais possibilidades de ser acolhidos pela escola e quais requerem a construção de esquemas prévios para serem assimilados. Significa dizer que, além de continuar com os esforços de capacitação será necessário estudar os mecanismos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correr o risco de cair no analfabetismo funcional). Ao conhecê-los, será possível vislumbrar formas de controlar sua ação e definir algumas ações relativas à mudança curricular e institucional.

ACERCA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A LEITURA E A ESCRITA COMO OBJETOS DE ENSINO

O primeiro aspecto a ser analisado é o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita: a língua escrita, criada para representar e comunicar significados aparece em geral na escola fragmentada; a leitura em voz alta assume maior importância do que a leitura silenciosa, já em outras situações ocorre o contrário. Escrever é uma tarefa difícil para os adultos e espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente, ler é uma atividade orientada por propósitos que costumam ficar relegados do âmbito escolar. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?

Segundo, Chevallard (1985) o saber adquire sentidos diferentes em diferentes instituições, funciona de um modo na instituição que o produz e de outro na instituição encarregada de comunicá-la. Todo saber e toda competência estão modelados pelo aqui e agora da instituição em que se produzem.

Assim, ao se transformarem em objeto de ensino, o saber ou a prática a ensinar se modificam: é necessário selecionar aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos. A necessidade de comunicar o conhecimento passa a modificá-lo.

A transposição didática é inevitável, mas deve ser rigorosamente controlada. É inevitável porque o propósito da escola é comunicar o saber, porque a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente da mesma forma, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando essa intenção não existe, porque as situações que se apresentam devem levar em conta os conhecimentos prévios das crianças que estão se apropriando do objeto em questão. Deve ser rigorosamente controlada, porque a transformação do objeto - da língua escrita e das atividades de leitura e escrita - teria que se restringir àquelas modificações que realmente são inevitáveis. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar.

O controle da transposição didática não pode ser uma responsabilidade exclusiva do professor, é responsabilidade dos governos tornar possível a participação da comunidade científica nessa tarefa e é responsabilidade da comunidade científica se pronunciar sobre a pertinência dos "recortes" que se fazem ao selecionar conteúdos; a equipe diretiva e docente de cada instituição deve avaliar as propostas em função de sua adequação à natureza e ao funcionamento cultural (extra -escolar) do saber que se tenta ensinar.

ACERCA “CONTRATO DIDÁTICO”

Ao analisar as interações entre professores e alunos acerca dos conteúdos, pode-se postular que tudo acontece como se essas interações respondessem a um contrato implícito, como se as atribuições que o professor e os alunos têm com relação ao saber estivessem distribuídas de uma maneira determinada, como se cada um dos participantes na relação didática tivesse certas responsabilidades e não outras quanto aos conteúdos trabalhados. Esse “contrato” implícito preexiste aos contratantes; é muito eficaz, apesar de não ter sido explicitado, e somente se põe em evidência quando é transgredido.

A distribuição de direitos e responsabilidades entre professor e alunos adquire características específicas em relação a cada conteúdo. Que efeitos produzirão essa distribuição de direitos e obrigações na formação das crianças como leitores? Se a validade da interpretação deve ser sempre estabelecida pela autoridade, como farão depois as crianças para se tornarem leitores independentes? Essas e outras questões levantadas pela autora querem evidenciar a flagrante contradição que existe entre a maneira como se distribuem na instituição escolar os direitos e as obrigações que professor e alunos têm em relação à língua escrita e os propósitos explícitos que essa mesma instituição se coloca em relação à formação de leitores e produtores de texto.

Ressalta ainda que é responsabilidade dos que trabalham no campo da pesquisa didática como ela, proporcionar elementos que permitam conhecer melhor as “regras” implícitas nas interações entre professores e alunos acerca da língua escrita e analisar os efeitos que produziram tais modificações. É responsabilidade dos organismos que regem a educação e dos especialistas em projeto curricular e em análise institucional, levar em conta os dados proporcionados por essas pesquisas.

É responsabilidade dos formadores de professores criar situações que permitam a estudantes e professores compreenderem a contradição apresentada e assumirem uma posição superadora. É responsabilidade de todas as instituições e pessoas que tenham acesso aos meios de comunicação informar a comunidade e pais sobre os direitos que os alunos possuem na escola para poderem formar-se em praticantes autônomos da língua escrita.

FERRAMENTAS PARA TRANSFORMAR O ENSINO

Em primeiro lugar, no que se refere ao currículo, além do que já foi citado sobre a transposição didática, devem ser levadas em conta as seguintes questões:

1. A necessidade de estabelecer objetivos por ciclos, em vez de estabelecê-los por grau, não só porque isto diminui o risco de fracasso explícito na aprendizagem da leitura e da escrita, como também porque permite atenuar a questão da fragmentação do conhecimento.

2. A importância de atribuir aos objetivos gerais prioridade absoluta sobre os objetivos específicos. O cumprimento do objetivo específico dificulta o desenvolvimento do objetivo geral.

3. A necessidade de evitar o estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre objetivos e atividades, correspondência que leva certamente ao parcelamento da língua escrita e à fragmentação indevida de atos tão complexos como a leitura e a escrita.

4. A necessidade de superar a tradicional separação entre “alfabetização em sentido estrito” e “alfabetização em sentido amplo”, ou seja, entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e da escrita”.

Uma última consideração sobre o currículo: é necessário sustentar as propostas nas contribuições das ciências da linguagem e nas da psicologia, principalmente nos estudos realizados sobre a construção de determinados conteúdos escolares, por exemplo, a sociolinguística, quando obriga a revisar criticamente a noção de “correção” da língua, passando a considerar os dialetos e socioletos.

Assim, reformular a concepção do objeto de ensino em função das contribuições linguísticas e a concepção do sujeito que aprende a ler e escrever (contribuições psicolinguísticas), parece ser uma condição importante para contribuir, desde o projeto curricular, para a mudança na proposta didática vigente na escola. Também é evidente, no que se refere à organização institucional, a necessidade de promover o trabalho em equipe, de abrir em cada escola espaços de discussão que permitam confrontar experiências e superar o isolamento no qual os professores costumam trabalhar.

A elaboração de projetos institucionais podem considerar a participação dos pais e fazer da escola uma comunidade de leitores. É necessário definir modificações que derrubam o mito da homogeneidade que impera na instituição escolar e o substituam pela aceitação da diversidade cultural e individual dos alunos.

Outro ponto a considerar sobre o currículo e a instituição, refere-se à consciência que é necessário se criar na opinião pública. Parece essencial, criar-se a consciência de que a educação também é objeto da ciência, de que dia a dia se produzem conhecimentos, que permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa. É responsabilidade dos governos e das instituições e pessoas que têm acesso aos meios de comunicação, contribuir para formar essa consciência na opinião pública.

Outro aspecto a considerar é quanto ao desenvolvimento da investigação didática na área da leitura e da escrita. E evidente a necessidade de se continuar produzindo conhecimentos que permitam resolver os múltiplos problemas que o ensino da língua escrita apresenta, e fazê-lo através de estudos cada vez mais rigorosos, de tal modo que a didática se constitua como um corpo de conhecimentos válido.

Mas, se quer criar uma mudança profunda, é também imprescindível recolocar as bases da formação dos professores e promover a valorização de sua função. São centrais duas questões: assegurar sua formação como leitores e produtores de textos e considerar como eixo da formação o conhecimento didático relacionado à leitura e à escrita. Dentro desta questão, a autora cita como experiência produtiva a situação de oficina que possibilita abarcar uma quantidade considerável de professores, com uma instância de acompanhamento da tarefa na sala de aula.

Quanto às condições que os capacitadores devem reunir, ressalta a importância de aperfeiçoamento de todos os envolvidos no projeto e cita como exemplo que no projeto da Província de Buenos Aires, todo o primeiro ano foi dedicado à formação de coordenadores.

Finalmente, para assegurar a compreensão por parte dos professores da concepção didática que se pretende comunicar, é essencial que todo o processo de capacitação esteja orientado por essa mesma concepção e que os conteúdos didáticos constituam o eixo do trabalho. Fazer pesquisa didática no terreno da capacitação permitirá também encontrar recursos para transformar o ensino da leitura e da escrita.

APONTAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA CURRICULAR

ACERCA DOS PROBLEMAS CURRICULARES

Elaborar documentos curriculares é um forte desafio, porque, além das dificuldades envolvidas em todo trabalho didático, é necessário assumir a responsabilidade da prescrição. Os documentos curriculares adquirem caráter prescritivo, mesmo quando seus autores não o desejam. Elaborar documentos curriculares supõe ainda tomar decisões que afetarão muitas escolas, diferentes uma das outras, cujas especificidades nem sempre é possível conhecer de perto. A responsabilidade envolvida na elaboração de documentos curriculares faz sentir fortemente a necessidade da pesquisa didática.

1. Em primeiro lugar, selecionar é imprescindível, porque é impossível ensinar tudo. Mas, ao selecionar determinados conteúdos acabam por ser separados do contexto da ciência ou da realidade em que estão imersos e são transformados e reelaborados.

2. Por outro lado, toda seleção supõe ao mesmo tempo uma hierarquização, uma tomada de decisão acerca do que é que vai considerar prioritário, do que é que se enfatizará no âmbito desse objeto de ensino.

Agora, em que se basear para tomar essas decisões?

Como se apresenta essa questão no caso da leitura e da escrita?

As decisões envolvidas na seleção e hierarquização dos conteúdos são cruciais, porque decidir quais aspectos serão mostrados implica em decidir em quais serão ocultados. Tradicionalmente, o que se concebe como objeto de ensino é a língua, em particular em seus aspectos descritivos e normativos. As práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos, e os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e da escrita. Alguns estudos sociológicos e históricos é que chegam a ser "praticantes" na leitura e da escrita no sentido pleno da palavra.

É crucial levar em conta essas conclusões para desenvolver pesquisas que levem a definir quais são as condições didáticas que podem favorecer a sobrevivência da leitura e da escrita na escola, com o propósito de incorporar todos os alunos a essas práticas sociais.

CARACTERIZAR O OBJETO DE REFERÊNCIA: AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Há muita pesquisa por fazer para se ter um conhecimento confiável e rigoroso do funcionamento da leitura e da escrita enquanto práticas sociais. Para a autora, as práticas sociais atuais serão objeto de novos estudos a partir da perspectiva sociológica e histórica.

As análises históricas revelaram que as práticas de leitura parecem ter sido, em primeiro lugar, intensivas, para depois se transformarem, pouco a pouco, em práticas extensivas, isto é, originalmente se liam poucos textos de maneira intensa, profunda e reiterada, e depois houve uma mudança para outra maneira de ler, que abarca uma enorme quantidade de textos e opera de maneira mais rápida e superficial. Ao analisar as práticas sociais atuais, a autora afirma que predominam as práticas extensivas de leitura, dado o aumento da quantidade de materiais de leitura disponíveis, mas as práticas intensivas estão longe de desaparecer.

Com relação à dimensão público privado, embora na atualidade a leitura tenda a ser mais privada, persistem situações de leitura pública, por exemplo, os discursos lidos por políticos em voz alta. Há também leituras que são compartilhadas na intimidade, leitura noturna de contos... E há um denominador comum que atravessa as práticas de leitura e de escrita, qual seja, as interações com as outras pessoas.

EXPLICITAR CONTEÚDOS ENVOLVIDOS NAS PRÁTICAS

Escolarizar práticas sociais é um desafio, porque as práticas são totalidades indissociáveis. "Aprende-se a ler, lendo" e "aprende-se a escrever, escrevendo", são lemas educativos que expressam o propósito de instalar as práticas de leitura e escrita como objeto de ensino. Entretanto, sua concretização na sala de aula é pouco frequente, e entre os motivos para isso está a falta do professor reconhecer quais são os conteúdos que se estão ensinando e aprendendo ao ler ou ao escrever.

Ao instituir como conteúdos escolares as atividades exercidas por leitores e escritores na vida cotidiana, consideram-se duas dimensões: por um lado, a dimensão social - interpessoal, pública, e por outro lado, a dimensão psicológica - pessoal, privada. É importante esclarecer que:

1. Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos e não tarefas, porque são aspectos que se espera que os alunos aprendam e possam colocá-los em prática;

2. O conceito de "comportamento do leitor e do escritor" não coincide com o de "conteúdos procedimentais". Ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos têm também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos de certos gêneros ..., é assim que ao atuar como leitores e escritores têm a oportunidade de se apropriar de conteúdos linguísticos que adquirem sentido na prática

PRESERVAR O SENTIDO DOS CONTEÚDOS

A autora afirma que aclarar os conteúdos implícitos nas práticas é indispensável, mas supõe também correr riscos em relação à preservação do sentido.

Um primeiro risco é o de cair na tentação de transmitir verbalmente às crianças esses conteúdos, é pertinente ressaltar a importância da participação nas práticas, colocando-se efetivamente em ação. Um conteúdo está em ação cada vez que é posto em jogo pelo professor e pelos alunos ao lerem ou ao escreverem, sendo objeto

de ensino e de aprendizagem, em outro momento pode tornar-se objeto de reflexão, quando os problemas apresentados pela escrita ou leitura o requeiram.

O segundo risco que se corre ao explicitar os comportamentos do leitor e do escritor é o de produzir um novo parcelamento do objeto de ensino.

O terceiro risco, ao se preservar o sentido das práticas, é o de acreditar que é suficiente abrir as portas da escola para que a leitura e a escrita entrem nela e funcionem tal como fazem em outros âmbitos sociais. A escola não pode limitar-se a reproduzir as práticas tal como são fora dela. Ao mesmo tempo deverá velar pela preservação do sentido daquelas práticas que são valiosas para o desenvolvimento dos alunos. A tarefa educativa supõe o esforço para formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade, além de promover um distanciamento que permita conceitua-las e analisá-las criticamente.

OS COMPORTAMENTOS DO LEITOR NA ESCOLA: TENSÕES E PARADOXOS

Ao tentar que as atividades do leitor ingressem na escola, surgem alguns obstáculos sobre os quais é necessário refletir, para encontrar caminhos que permitam superá-los. A análise estará centrada em duas atividades que todo leitor vive na prática:

1. escolher o que, como, onde e quando lê;
2. atrever-se a ler textos difíceis.

Nos dois casos, a transposição didática apresenta sérios problemas.

Em relação à possibilidade de escolha, a autora destaca que enquanto, atividade fora da escola, a leitura se mantém, em geral, alheia ao obrigatório, mas dentro dela há a obrigatoriedade. Na escola a leitura e a escrita são necessariamente obrigatória e é por isso que a escola enfrenta um paradoxo em relação a essa questão: como assume a responsabilidade social de ensinar a ler e escrever tem que apresentar a leitura e a escrita como obrigatórias e atribuir-lhes, então, como propósito único ou predominante o de ao render a ler e escrever. Por outro lado, a responsabilidade que a escola tem em relação ao ensino a obriga também a exercer um forte controle sobre a aprendizagem, exigência que leva a privilegiar algumas questões e deixar outras de lado. A escolha se opõe ao controle.

Como se pode começar a resolver essas tensões? A inserção da leitura e da escrita em projetos proporciona um princípio de solução, porque, na medida em que os alunos se envolvam nesses, o obrigatório resultará em escolha. Além disso, são necessárias atividades permanentes ou periódicas onde cada aluno tenha a possibilidade de ler uma história favorita, que queira compartilhar com os demais.

Ter consciência dessa tensão torna possível tomar decisão de tentar evitar a redução do ensinado em função das necessidades de controle.

Na atividade, atrever-se a ler livros difíceis, alerta que isso só é possível quando estes são incorporados ao trabalho, "não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis; os textos fáceis só habilitam para se continuar lendo textos fáceis".

Finalizando o capítulo, Lerner, retoma uma das ideias essenciais enunciadas no começo: a necessidade de preservar o sentido da leitura e da escrita. Ela cita como exemplo uma experiência pessoal, ao ler um artigo, Horacio Verbitsky intitulado "Liliada".

É POSSÍVEL LER NA ESCOLA?

É possível ler na escola? Esta pergunta pode parecer estranha porque põe em dúvida a missão fundamental da escola que é precisamente, ensinar a ler e escrever. No entanto, a descaracterização que a leitura sofre na escola é irrefutável. Citando García Márquez, a autora expõe algumas de suas ideias presentes no capítulo: o tratamento da leitura que costuma ser feita na escola é perigoso, porque corre o risco de «assustar as crianças», distanciá-las da leitura em vez de aproximá-las, não se trata de pôr os professores no banco dos réus, mas a instituição escolar pode transformar-se num âmbito propício para a leitura, essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que (1 professor assumo o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele. O essencial é fazer da escola um âmbito propício para a leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita.

A REALIDADE NÃO SE RESPONSABILIZA PELA PERDA DE SUAS (NOSSAS) ILUSÕES (OU - NÃO. NÃO É POSSÍVEL LER NA ESCOLA)

Por que a leitura, tão útil na vida real para cumprir diversos propósitos, aparece na escola como uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler? Por que se ensina uma única maneira de ler - linearmente, palavra por palavra - se os leitores usam modalidades diversas em função do objetivo que se propuseram? Por que se enfatiza tanto a leitura oral e tão pouco a leitura para si mesmo? A leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem.

Uma teoria da aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição do conhecimento como um processo acumulativo e graduado, um parcelamento do conteúdo em elementos supostamente simples, uma distribuição do tempo escolar que atribui um período determinado à aprendizagem de cada parcela e um conjunto de regras que concedem ao professor, certos direitos e deveres que somente ele pode exercer, enquanto o aluno exerce outros complementares, são fatores que se articulam para tornar impossível a leitura na escola.

Quais são então as ilusões perdidas? Perde-se a ilusão da naturalidade. Introduzir na escola a versão social da leitura parecia ser uma tarefa simples, entretanto a tarefa é complexa! Para chegar a ser leitor, o aluno teria que exercer alguns direitos e deveres que são privativos do professor, não é natural para a escola que os direitos e deveres sejam compartilhados pelo docente e pelos alunos, porque uma distinção nítida dos papéis é necessária para concretizar o ensino e a aprendizagem, para cumprir a função que a sociedade atribuiu à escola.

A ESCOLA COMO MICROSSOCIEDADE DE LEITORES E ESCRITORES (OU - SIM. É POSSÍVEL LER NA ESCOLA)

Articular a teoria construtivista da aprendizagem com as regras e exigências institucionais está longe de ser fácil: é preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, é preciso criar novos modos de controlar aprendizagem, é preciso transformar a distribuição dos papéis do professor e do aluno em relação à leitura, é preciso os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos. A versão apresentada no capítulo é baseada no trabalho de diversos pesquisadores, cujas produções contribuíram para elaborá-la.

O SENTIDO DA LEITURA NA ESCOLA: PROPÓSITOS DIDÁTICOS DO ALUNO

Na escola a leitura é, antes de mais nada, um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem é preciso que tenha sentido do ponto de vista do aluno, deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito: um propósito didático, ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-lo no futuro, por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. São situações que Brousseau (1986) chamou de "a - didáticas", porque propicia o encontro dos alunos com um problema que devem resolver por si mesmos, porque funciona de tal modo que o professor intervenha sem explicitar o que sabe e porque tornam possível criar no aluno um projeto próprio; Permite mobilizar o desejo de aprender. Os projetos vinculados à leitura parecem cumprir esta finalidade.

Como se articulam os propósitos didáticos e os propósitos comunicativos aos quais aponta o projeto proposto?

Se, ao criar o projeto leva-se em conta tanto os propósitos que se referem ao ensino como os que se referem à aprendizagem como os inspirados na prática social de leitura, essa articulação não apresenta maiores problemas. A seguir alguns exemplos:

1. Produção de uma fita de poemas (projeto realizado em uma 2ª série do ensino fundamental, no começo do ano letivo)

A) Propósitos: propósito comunicativo, compartilhar com outras pessoas textos que o leitor considera interessante;

B) Destinatário: grupos de educação infantil da escola e da biblioteca para cegos;

C) Sequência de atividades: - proposta do projeto às crianças e discussão do plano de trabalho; - seleção dos poemas; - organização da tarefa; - audição de fitas gravadas; - gravação (ensaio); - audição; - gravação (segundo ensaio); - gravação final; - escuta da fita editada; - redigir a apresentação da fita aos destinatários.

2. Instalação de uma consultoria que proporcione diferentes tipos de informação (projeto de uma 4ª série do ensino fundamental - também são seguidos os passos acima mencionados).

Situações de leitura: os textos escolhidos cumprem pelo menos duas condições - nenhum deles proporciona diretamente a resposta à pergunta feita; são relativamente difíceis para os alunos, textos extraídos de enciclopédias. A organização da tarefa leva em conta as condições anteriores, de tal modo que as crianças possam colaborar entre si e consultar o professor sempre que necessário. As crianças tomam nota durante a leitura dos aspectos relevantes para elaborar a resposta à pergunta apresentada.

Situações de escrita: o planejamento do texto que será produzido se realiza a partir das discussões das notas tomadas pelas crianças no curso das situações de leitura, discussão que obriga a reler os textos e chegar a um acordo dos aspectos que devem ser incluídos. O processo de textualização se realiza através de um ditado das crianças para o professor, já que se trata de produzir um único texto. São realizadas várias revisões, com várias releituras até a versão final.

Quando a versão final do texto está pronta, considera-se o "curso de capacitação" concluído, todas as crianças obtêm seus "diplomas" e se passa à segunda etapa, a abertura da consultoria que começa com uma comunicação aos pais, informando os objetivos do projeto e as atividades já realizadas e são convidados a enviar perguntas. Quando as perguntas começam a chegar, realizam-se as seguintes atividades:

- Leitura das perguntas, classificação por tema e seleção;

- Distribuição das perguntas por duplas, levando-se em conta as preferências e possibilidades das crianças;

- Elaboração da resposta: cada dupla se encarrega de elaborar a resposta, com a orientação do professor e quando possível da bibliotecária;

- Consulta a leitores: antes de fazer a revisão final, cada dupla submete seu texto "a consideração de outra dupla - Revisão final;

- Envio da resposta aos destinatários;

- Distribuição de uma nova pergunta para cada dupla.

GESTÃO DO TEMPO, APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

O tempo é um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente! Para concretizar uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático, parece necessário: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas.

Criar essas condições requer pôr em ação diferentes modalidades e atividades organizativas: - projetos: permite uma organização flexível do tempo, de alguns dias a vários meses; - atividades habituais: acontecem de forma sistemática uma vez por semana ou a cada quinze dias, durante vários meses ou ao longo do ano e oferecem a oportunidade de interagir com um determinado gênero literário em cada ano da escolaridade, são apropriadas para comunicar certos aspectos ao leitor; - sequências de atividades: estão direcionadas para ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos de um mesmo tema;

- situações independentes ocasionais ou de sistematização.

ACERCA DO CONTROLE: AVALIAR A LEITURA E ENSINAR A LER

Para que a pressão da avaliação, função inerente à escola, se torne um obstáculo para a formação de leitores, é imprescindível, por um lado, pôr em primeiro plano os propósitos referentes à aprendizagem, de tal modo que estes não se subordinem à necessidade de controle e, por outro lado, criar modalidades de trabalho que incluam momentos durante os quais o controle seja responsabilidade dos alunos.

O PROFESSOR: UM ATOR NO PAPEL DO LEITOR

A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas. Ao ler para as crianças o professor “ensina” como se faz para ler. Entretanto, operar como leitor é uma condição necessária, mas não suficiente, para ensinar a ler. São necessárias intervenções direcionadas para que as crianças possam ler por si mesmas, para que progredam no uso de estratégias efetivas, em suas possibilidades de compreender melhor aquilo que leem.

Enquanto estão lendo, o professor as incentiva a continuar a leitura sem se deter diante da cada dificuldade, uma leitura global, e em seguida uma segunda leitura e irá descobrindo que conhecer todo o texto permite compreender melhor cada parte. A ajuda do professor consiste em propor estratégias das quais se irão apropriando progressivamente e que lhes serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade. Além disso, o professor incitará entre os alunos a cooperação, com o objetivo de que a confrontação de pontos de vista leve a uma melhor compreensão do texto.

Também poderá gerar uma atividade que lhes exija trabalhar sozinhas durante um determinado período com o objetivo de que se esforcem por compreender e de que construam ferramentas de autocontrole.

INSTITUIÇÃO E O SENTIDO DA LEITURA

A problemática apresentada pela formação do leitor, longe de ser específica de determinada série, é comum a toda a instituição escolar. O desafio de dar sentido à leitura assume uma dimensão institucional, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarrega da análise do problema, se seus integrantes em conjunto elaboram e levam à prática projetos direcionados a enfrentá-los, começa a se tornar possível encurtar a distância entre os propósitos e a realidade.

O PAPEL DO CONHECIMENTO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O CONHECIMENTO DIDÁTICO COMO EIXO DO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO

O conhecimento didático assume lugar central na capacitação dos professores, é uma afirmação que parece óbvia, mas necessária porque este não foi suficientemente contemplado nos processos de capacitação. Deslumbrados, antes de mais nada, pelos impressionantes resultados das pesquisas psicogenéticas, a partir de Ferreiro e Teberosky (1979), ávidos por incorporar as contribuições da

psicolinguística referentes ao ato de escrita (trabalhos de Smith, Goodman, Hayves e Flowers, etc.), os capacitadores, entre os quais a autora se inclui, não conseguiram fugir à tentação de por em primeiro plano os conteúdos psicológicos e linguísticos como conteúdos imprescindíveis para o ensino da leitura e da escrita, a partir dos quais se poderia pensar a ação didática. Não conseguiram ouvir os apelos que seus alunos faziam quanto a questão de colocar as atividades em prática. Ao refletir sobre o que pensava quando planejava ou avaliava suas aulas, Delia Lemer, afirma ir se conscientizando de que as preocupações dos professores coincidiam com as suas, ou seja, ambos preocupados com as condições que as propostas tinham que cumprir para serem produtivas, pela organização da aula, pelas intervenções do docente no curso de cada atividade, pela organização da aula e em relação com distintos sujeitos ou grupos. Foi possível, compreender por que os exemplos de atividades apresentados para os professores lhes pareciam sempre escassos.

Tudo isso, foi imprescindível para que a autora e os capacitadores realizassem mudanças no processo de capacitação, foi assim que o saber didático passou a ocupar o primeiro plano.

ACERCA DE TRANSFORMAÇÕES E CONSERVAÇÕES

Assim como a transformação do processo de capacitação foi de suma importância, também o foi a conservação daquelas situações que haviam sido avaliadas como produtivas e que já se orientavam para a construção de conhecimento didático por parte dos professores.

AS SITUAÇÕES DE “DUPLA CONCEITUAÇÃO”

Entre as situações conservadas, possuíam particular interesse aquelas que cumpriram um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construíssem conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro, que elaborassem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos pudessem se apropriar desse objeto. Essas situações são apresentadas pela autora contemplando duas fases sucessivas:

1 - Na primeira fase, apresenta-se uma proposta como a seguinte: produzir em grupo uma mensagem dirigida a um destinatário específico, por exemplo, elaborar um informe para o diretor da escola sobre as atividades realizadas no curso. Solicita-se, além disso, que enquanto cada grupo escreve, um de seus membros atue como observador e registre as discussões que ocorram.

Terminada a escrita, cada grupo se dedica a discutir o registro e finalmente, faz-se uma socialização síntese baseada nas conclusões dos diferentes grupos.

O que os participantes aprendem nesta fase?

A) Ao discutir os problemas e ao analisar os registros, eles se conscientizam de que a escrita envolve processos de planejamento, textualização e revisão, de que ao escrever se enfrenta múltiplos problemas;

B) A socialização e síntese das discussões ocorridas nos diferentes grupos permite separar aspectos essenciais do ato de escrita e leva a defini-la como uma atividade inserida num contexto comunicativo;

C) As intervenções do capacitador permitem estabelecer novas relações entre as contribuições dos diferentes grupos e ter acesso a informações que complementam os conhecimentos elaborados no curso da atividade.

Na segunda fase, uma vez conceitualizado o conteúdo, formulam-se interrogações que levam a refletir as características da situação didática proposta: por que escolheu essa atividade e não outra? (escrever um carta real para um destinatário específico), a situação constituiu um desafio para os participantes? Para todos na mesma medida? ..

O que se aprende nesta segunda fase?

A) A reflexão sobre as características da situação de aprendizagem em que os professores participaram como alunos;

B) A confrontação do ocorrido em distintos grupos permitindo refletir sobre os diversos efeitos que uma mesma situação pode produzir;

C) As apreciações do capacitador durante a socialização contribuem para aprofundar a fundamentação da proposta e das intervenções realizadas por ele.

ATIVIDADE NA AULA COMO OBJETO DE ANÁLISE

Centrar-se no conhecimento didático, como eixo da capacitação, supõe necessariamente incluir a aula no processo de capacitação, pôr em primeiro plano o que realmente ocorre na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Para cumprir esse requisito é essencial o registro da classe. Decidir quais são os registros que serão analisados não é tarefa fácil. Quais são as situações de classe que é mais produtivo analisar? É importante considerar:

1. As situações de classe que é mais produtivo analisar são as que podem ser caracterizadas como “boas”, porque permitem analisar o modelo didático com que se trabalha, porque a reflexão sobre elas torna possível discutir a respeito das condições didáticas requeridas para o ensino da leitura e da escrita;

2. Tomar como objeto de análise registros de classes coordenadas pelos participantes é uma tarefa que se aborda numa etapa posterior, porque submeter a própria prática ao olhar de outros não é fácil e pode dar lugar a situações de tensão ou competitividade;

3. Levar em conta as possibilidades e limitações dos registros de classe permite seu papel no processo de capacitação.

É fundamental considerar as seguintes questões para realizar um trabalho realmente produtivo com os registros de classes:

- em primeiro lugar, é importante lembrar que os registros não são transparentes, nem auto-suficientes para pôr em evidência os conteúdos que se quer comunicar através de sua análise.

O que cada professor pode observar numa classe está determinado por seus saberes prévios, por sua própria experiência ou in experiência;

- em segundo lugar, é necessário pôr em relevo aquilo que será reproduzível, que pode ser válido para outras aplicações da mesma situação ou outras situações;

- em terceiro lugar, é preciso levar em conta que alguns aspectos fundamentais da situação são invisíveis: nos registros não aparecem explicitamente as conceitualizações

do professor acerca do conteúdo que está ensinando, nem as ideias que sustentam as decisões que toma no decorrer da aula, nem as hipóteses que estão por trás do que as crianças dizem.

Por último, é importante levar em conta que o registro de classe é realizado em geral, por uma pessoa alheia ao grupo e que é comum aparecerem indícios da influência que essa presença tem no desenvolvimento da situação.

Tomar como eixo da capacitação o conhecimento didático é reconhecer que os problemas surgidos na aula são problemas específicos que requerem soluções também específicas. No entanto, centrar-se no saber didático não significa deixar de lado as contribuições das outras ciências, pelo contrário, abrir a possibilidade de que os professores recorram a elas a partir de interrogações suscitadas pelo ensino e pela aprendizagem, tentando encontrar elementos necessários para manejar melhor os saberes que devem ser ensinados, para compreender melhor as interrogações e as conceitualizações dos alunos.

PALAVRAS FINAIS

Segundo Delia Lerner, ainda há duas observações a serem feitas ao terminar este capítulo: a primeira delas refere-se à posição assumida pelos participantes dos processos de capacitação que foram fecundos e a segunda com a necessária vinculação entre pesquisa e didática. A capacitação poderá ser muito mais efetiva quanto melhor se conhecer os fatos didáticos, quanto mais preciso for o saber acerca do ensino e da aprendizagem escolar, quanto mais se avançar na análise dos processos de comunicação do conhecimento didático dos professores. Avançar na pesquisa didática sobre o trabalho em classe e sobre a capacitação permitirá ajudar os professores em sua difícil tarefa.²⁴

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA. PORTO ALEGRE: ALTERNATIVA, 2001.

O livro “ Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática” de José Carlos Libâneo, nos quatro primeiros capítulos discute os objetivos, funções e critérios de qualificação das escolas e da situação do professor quanto profissional.

No primeiro capítulo, Libâneo destaca a escola como organização de trabalho e lugar para desenvolvimento do conhecimento do professor. Ressalta a importância do trabalho em equipe onde o docente deve participar ativamente na gestão e organização da escola, exercendo competentemente sua profissão de professor.

O autor escreve sobre as mudanças, pelas quais as escolas estão passando nos âmbitos econômico, político, cultural, educacional, geográfico, e a postura que os professores devem ter diante destas novas perspectivas os quais terão de estar em contínua aprendizagem e formação. Libâneo no segundo capítulo nos faz ver como o ensino

24 Fonte: www.unisalesiano.edu.br/salaEstudo/materiais/p200868d7797/material1.pdf

vem sendo afetado pelas alterações nos currículos, na organização escolar, alterações estas ocorridas pela introdução de novas tecnologias, novas atitudes e valores sociais e culturais. Frente a estas mudanças, a sociedade exige uma escola para novos tempos, a qual deve preparar cidadãos com perfil crítico e criativo.

O autor observa também, a necessidade de formação da ética e respeito dentro da sociedade capitalista, na qual estamos inseridos e globalizados. O livro em seu terceiro capítulo, nos mostra a importância de buscarmos a qualidade social do ensino e quais os critérios a serem considerados nessa busca. Libâneo destaca idéias do sociólogo Pedro Demos, e nos apresenta o conceito de qualidade no ensino, os quais nos encaminha aos pensamentos de que a qualidade nas instituições educacionais deve envolver seres humanos capazes de participarem ativamente na sociedade.

Libâneo revela-nos que com os novos valores sociais, já não é suficiente preparar alunos para provas e exames. Escolas de qualidade deverão apresentar professores capacitados, que atendam as necessidades do corpo discente, segundo as exigências sociais em que está inserido. Portanto os conteúdos aplicados deverão ir de encontro com a vida cultural e prática do aluno.

No quarto capítulo, o autor argumenta sobre a construção da identidade profissional do professor, apresentando-nos conceitos sobre a profissionalização e profissionalismo, Libâneo desperta nos professores a importância da formação continuada como condição de garantia da execução do trabalho com qualidade, e nos deveres e responsabilidades da profissão os quais devem refletir como dedicação, participação e desempenhos na atividade profissional.

A leitura deste livro faz como desperte nos professores o senso crítico quanto a sua formação e prática na escola, conscientizando-os para a necessidade de participação nos processos de organização e gestão visando a qualidade e melhoria da aprendizagem dos alunos.²⁵

LUCKESI, CIPRIANO C. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. 17ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2005.

Em sua 20ª edição, o livro **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições** (184 págs, Ed. Cortez, tel. 11/3611-9616, 29 reais), do educador Cipriano Carlos Luckesi, pode ser considerado um clássico brasileiro da Pedagogia. A obra reúne nove artigos escritos pelo autor, professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 1976 e 1994, que abordam a questão da avaliação da aprendizagem escolar de forma crítica. Para tanto, Luckesi utiliza como ferramentas de análise diferentes áreas do conhecimento, cruzando referências da Filosofia, da Sociologia, da Política e da Psicologia.

²⁵ Por Solange Rodrigues De Vasconcellos

É interessante observar como algumas das questões propostas pelo autor continuam atuais 15 anos depois do lançamento – a primeira edição é de 1995. Embora muito já tenha sido pesquisado, discutido e publicado sobre o tema, ainda é verdade que, na realidade de muitas escolas, a avaliação é entendida como um fim em si mesma, que existe de forma autônoma e não tem vínculos com o projeto político pedagógico. O resultado dessa concepção também é bastante conhecido: a criação de um campo fértil para a proliferação do autoritarismo e da exclusão. Uma leitura atenta do livro é fundamental. O capítulo introdutório concentra boa parte da visão do autor, pois é ali que são apresentados os contextos de produção de cada um dos artigos, vinculados ao próprio percurso de investigação dele sobre o tema.

Parceiro na tarefa permanente de estabelecer um diálogo entre o ensino e a aprendizagem, Luckesi nos apresenta a avaliação como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, e não como um julgamento definitivo sobre algo.

Dessa forma, o educador posiciona a avaliação como um ato seletivo e inclusivo, que possibilita questionar ações passadas e gerar ações futuras. Também a classifica como um instrumento valioso para que escolas, professores e alunos possam voltar o olhar para si mesmos em busca de transformações qualitativas que só os processos de autoconhecimento podem gerar.²⁶

Luckesi, doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), aborda em seu livro “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, um conjunto de artigos que foram publicados ao longo de anos de trabalho. Neles se fazem presentes estudos críticos sobre a prática da avaliação da aprendizagem na escola, bem como proposições e encaminhamentos. O livro é dividido em nove capítulos que são: Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame; Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo; Prática Escolar: do erro como fonte de castigo para o erro como fonte de virtude; Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?; Verificação ou Avaliação: o que a prática a escolar?; Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica; Por uma prática docente crítica e construtivista; Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino: a busca de um desejo e Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. Desta maneira o autor, busca fazer com que os docentes analisem e reflitam sobre sua prática pedagógica em sala de aula, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar. Para Luckesi (2002), a prática de avaliação da aprendizagem escolar ganhou um espaço amplo no processo de ensino, onde esta passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Com base nisso, o autor enfatiza que os cursinhos treinam os alunos para resolverem provas para passar no vestibular. Concorde-se com o autor, quando fala que o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/ reprovação dos educandos, e não na qualidade do ensino. Reforçando esta idéia Luckesi (2002, p. 18) explana que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por peda-

²⁶ Fonte: www.pedagogiaaopedaletra.com

gogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem". Cabe ressaltar que tanto pais como alunos tem sua atenção centrada na promoção, onde o que prevalece são as notas para garantir a passagem de uma série para outra, não importa se estas notas expressam ou não uma aprendizagem satisfatória. O autor critica a maneira como os professores utilizam as provas dentro do contexto da sala de aula, a esse respeito o mesmo afirma que "os professores elaboram provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para reprovar seus alunos" (LUCKESI, 2002, p. 21), isso acontece muitas vezes por meio de ameaças e torturas com objetivo de fazer com que os aducandos estudem por intermédio do medo. O autor justifica que esses fatos ocorrem desde a pedagogia jesuítica que centralizava-se no ensino eficiente que tinha como objetivo uma hegemonia católica. Luckesi (2002), também destaca a pedagogia comeniana que se instaurou a partir da didática magna, em contraposição as ideias do clero e a nobreza. Comênio procurou modificar o sistema de ensino, porém não teve muito êxito, pois manteve o ensino transmissor de conteúdos. Ele acreditava que medo seria um verdadeiro aliado no processo ensino/aprendizagem. O autor salienta que a pedagogia do exame traz algumas seqüências que são: a pedagógica, a psicológica e a sociológica. Com relação à pedagógica ele enfatiza que esta centraliza-se no exames e não ajuda os discentes na construção do conhecimento. A psicológica por sua vez, induz os educandos a ser submissos para que possam fazer o que a sociedade impõe. Por fim, a sociológica que segundo o autor, contribui para a seletividade social, visto que as avaliações são feitas mais com intuito de reprovar do que aprovar contribuindo assim, para esta seletividade. Segundo Luckesi (2002), o autoritarismo é um elemento de garantia de modelo social, daí a prática de avaliação manifesta-se de forma autoritária. Neste contexto, a avaliação está a serviço de uma prática pedagógica, que entenda e se preocupe com a educação como mecanismo de transformação social. Desse modo pode-se dizer que o modelo liberal e conservador produziram três pedagogias distintas relacionadas entre si, porém com o mesmo objetivo, que é permanecer nas formas dos padrões sociais. Luckesi escreveu em um dos seus artigos (1978), que "[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Segundo o autor, o juízo de valor significa que o objeto avaliado será mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido. Neste sentido a avaliação é uma tomada de decisão, quer dizer uma posição sobre o objetivo avaliado, como é o caso da aprendizagem. Sendo assim, a avaliação educacional escolar é um instrumento tradutor da atual pedagogia, que por sua vez, apresenta um modelo social, e se não houver mudança no processo de avaliação, não poderá ter um acompanhamento do corpo teórico e prático. Por fim entende-se que o educador que se preocupa com sua prática educacional, terá um bom direcionamento no que se refere à educação, porque o processo de avaliação não poderá ser uma ação mecânica, e sim dinâmica e processual favorecendo o discente em sua aprendizagem. De acordo com Luckesi (2002), os erros nas instituições escola-

res têm sido utilizados com fonte de castigo e não como fonte de construção de conhecimento (virtude). A esse respeito Luckesi (2002, p.48), ratifica que: "as condutas consideradas como erro tem dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, as mais variadas formas de castigos por parte do professor, indo desde as mais sutis." Cabe ressaltar que esses castigos foram mudando à medida que surgiram novos métodos de ensino. O autor critica o modo como o professor conduz as suas aulas, onde este, não está interessado em descobrir quem sabe sobre o conteúdo, e sim quem tem dificuldade para poder castigá-lo e constrangí-lo perante os colegas. Sendo assim, o professor utiliza a vergonha, o medo e a tortura para fazer com os alunos estudem. Geralmente o castigo é utilizado quando o discente não cumprir regras da escola. Contudo, o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de aprendizagem significativa. Por isso, a avaliação na deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz. Enfim, o erro não é para condenar ninguém, mas para vim a fortalecer o aprendizado do aluno. Partindo desse pressuposto o educador poderá trabalhar o erro de forma positiva, pois este quando mediado de maneira correta, tende a contribuir para o crescimento dos alunos. Para Luckesi (2002), a questão da avaliação do aluno também está relacionada à democratização do ensino, a qual implica no acesso, na permanência e na terminalidade referente à educação escolar. A sociedade contemporânea exige escolaridade a todos os cidadãos, para que estes usufruam dos bens construídos. Desse modo, a escolarização em si não possibilita a devida clareza e entendimento, mas certamente eleva-se ao patamar de compreensão e ação. O elemento que define a democratização do ensino é de que o aluno possa permanecer na escola até sua terminalidade, que segundo a lei que rege a educação no país, prevê oito anos no mínimo para a formação básica do cidadão, podendo isso ficar a critério das condições legais. Com relação a esse parâmetro, verifica-se o comprometimento do processo de avaliação com questão da democratização do ensino, onde a avaliação da aprendizagem possui em papel importante, pois se esta se der de forma mal conduzida, poderá levar o aluno a repetência, e conseqüentemente a evasão. Assim, a atual prática da avaliação escolar se contradiz com a democratização do ensino, visto que ela não tem colaborado para que o aluno permaneça na escola, bem como a sua promoção qualitativa. Com base nisso, através da prática arbitrária da avaliação, muitas vezes cercea-se o aluno da sua capacidade de decidir, da sua criatividade. Seria antidemocrático com os alunos à medida que o sistema reprova ou aprova por algo que não é essencial a aprendizagem escolar. Diante desse pressuposto, verifica-se que a atual prática de avaliação escolar não viabiliza o processo de democratização do ensino. A avaliação da aprendizagem adquire sentido a partir da coesão entre o projeto pedagógico e o projeto de ensino, tendo em vista que ela dá subsídio para garantir se está se obtendo resultados com a construção do conhecimento. Segundo o autor, torna-se necessário para o educando obter a nota precisa para a sua promoção escolar, não especificamente sua aprendizagem. Para Luckesi (2002), a avaliação da aprendizagem destina-se na tomada

de decisão, no sentido de construir com os educandos os conhecimentos que possibilite o seu efetivo desenvolvimento. Segundo o autor, a verificação define-se como a configuração formada pelos dados da prática escolar. Diante dessa perspectiva, a avaliação só terá espaço a partir da dinâmica da aprendizagem por parte do educando, ou seja, a avaliação é o diagnóstico dos resultados finais, ela é dinâmica, enquanto que a verificação é a configuração dos resultados finais, é estática. Partindo desse princípio, notas e conceitos expressam a qualidade atribuída a aprendizagem dos educandos, observando-se que na ação não é aprendizagem que é necessária, mas sim a nota. Com base nisso, a prática da avaliação da aprendizagem só terá sentido pleno se alcançar o seu papel significativo na produção de um ensino-aprendizagem satisfatório. Segundo o autor o planejamento e avaliação na escola têm alguma intencionalidade no qual traz como exemplo a ação humana. O ser humano pode agir de forma aleatoriamente ou de modo planejado, pois o homem se contenta com uma forma natural de ser, ele tem necessidade de modificar o meio para satisfazer suas necessidades, já os animais precisam da natureza como ela é para garantir sua sobrevivência. Porém, apesar do homem agir aleatoriamente, quando necessário, também ele pode se planejar para buscar a satisfação de suas necessidades agindo por intencionalidade fazendo da natureza a sua maior forma de sobrevivência, mas pode trazer conseqüências tanto negativa como positiva não só para a natureza como o mundo social. Sabe-se que o ato de planejar é importante, porque é com bases no planejamento que se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Nesse sentido, o que se observa é o planejamento como uma técnica neutra. Ratificando esta idéia Luckesi (2002, p.115) fala: O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser simples estrutura de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar. Nesse contexto é importante que os educadores pensem no futuro, e elabore esse planejamento de acordo com as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Esse planejamento deve ser elaborado coletivamente, fazendo parte de todo o corpo docente e discente da escola, decisões individuais não são suficiente para construir bons resultados na prática que é coletiva. Por esse motivo avaliação é fundamental para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los. Com relação à prática docente crítica e construtiva o autor, levanta algumas discussões e procedimentos que serão apresentados com o objetivo de que os alunos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente. Além de que, no ponto de vista do sistema educativo (governo federal, estadual e municipal) e dos professores, "é preciso estar interessado em que o educando aprenda a ser desenvolva individual e coletivamente". Mesmo que o objetivo da ação educativa seja ela qual for deveria ser de interesse que o discente se desenvolva individualmente e com os colegas. Entretanto, os dados estatísticos constataam o contrário, porque o sistema não está comprometido com o desenvolvimento dos educandos, pois os dados de repetência, evasão escolar e analfabetismo, demonstram claramente essa falta de acompanhamento tanto dos governantes quanto do sistema educativo, desse modo ainda se ouve muitas

reclamações dos professores pelos corredores. Para Luckesi (2002, p.122). A democratização da educação escolar como meio desenvolvimento do educando do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal do ensino e permanência na escola, qualidade satisfatória instrução. Com base nesses entende-se que a sociedade não está comprometida com o desenvolvimento do educando principalmente das camadas populares. No que diz respeito ao desenvolvimento do aluno que é um fator primordial a base da formação do cidadão é através da educação que o cidadão vai assumir uma postura uma postura na sociedade, então cabe a escola trabalhar para o desenvolvimento cognitivo do aluno, respeitando seu conhecimento de mundo que serve como elementos que o professor pode estar trabalhando com o seu aluno, pois cada pessoa tem hábitos e habilidades diferentes, no qual o professor tem que facilitar a autonomia, fazendo com que os alunos sejam capazes de desenvolver convicções morais, sociais, políticos e metodológicos. Nesse sentido, o autor fala que determinados valores são fundamentais para uma boa prática pedagógica, para que isso ocorra é necessário que o professor procure melhor mediação para o desenvolvimento do aluno. Luckesi (2002) ratifica que os conteúdos socioculturais, com suas respectivas metodologias servem de suporte para o desenvolvimento de habilidades e hábitos, formando a personalidade dos educandos como sujeitos ativos e criativos. Desse modo o respeito às culturas é fundamental para a formação dos cidadãos, através dessa interação os discentes terão uma melhor assimilação dos conteúdos socioculturais. Sabe-se que existem duas formas de aprendizagem uma que se dá espontânea e informalmente e a outra é a intencional e sistemática. A aprendizagem espontânea são as informações que são adquiridas no dia-a-dia. Já a intencional por sua vez, é aquela que o aluno aprende no ambiente escolar. O autor aborda também neste texto, o processo de assimilação ativa dos conhecimentos apresentando elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem os quais são: assimilação receptiva de conhecimentos, exercitação de conhecimentos e metodologias e visões de mundo. Para que isso ocorra é necessário que o educador exerça seu papel de mediador, usando método eficaz com exposição, produção, pesquisas entre outras atividades. Daí a importância das tarefas da prática docente ser planejadas, executadas e avaliadas objetivando obter os resultados esperados. A esse respeito Luckesi (2002, p.149) elucida que: O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo detidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomados para que os resultados sejam construídos. Portanto, a prática docente crítica exige comprometimento com os objetivos políticos da educação, assim como o exercício profissional docente com competência científica e tecnológica suficiente para transformar o objetivo políticos em resultados específicos. Para Luckesi (2002) Planejamento, Execução e Avaliação são recursos da busca de um desejo, onde o professor deve estar ciente de que a falta desse desejo em nossa vida sentimental, social e profissional, que é a que nos interessa no

momento, poderá comprometer os resultados esperados. O autor ainda fala sobre a entrega ao trabalho e que o mesmo deverá ser prazeroso. A forma de se ver o trabalho somente como meio de sobrevivência deve ser abonado, mas deve-se olhá-lo como um centro de desenvolvimento e de satisfação. Para Luckesi (2002, p.156): O trabalho nos permite realizar o nosso potencial de forma plena, abrindo-nos para a variedade infinita de experiências que existe mesmo nas atividades mais mundanas. Por meio do trabalho, podemos aprender a usar nossa energia com sabedoria, de modo que todas as nossas ações passem a ser frutíferas e enriquecedoras. No entanto sabe-se que para muitos o trabalho tem sido um peso, e que o desejo de livrar-se dele é uma coisa muito natural, quer seja quando o dia acaba ou mesmo com a chegada da aposentadoria. Nisso compreende-se que há uma necessidade de mudança de atitude com relação ao trabalho. No que diz respeito a satisfação desse trabalho Luckesi nos fala sobre a necessidade de se planejar, e quando se trata da ação pedagógica o planejamento de ensino exige do educador um conhecimento seguro sobre o que se deseja fazer com a educação, seus valores, um conhecimento histórico-sociais do aluno, a teoria de sua personalidade e um conhecimento da ciência que ensina. Objetivando com isso um embasamento para que se faça uma avaliação da aprendizagem escolar com resultados satisfatórios. Com relação ao planejamento e avaliação Luckesi (2002, p. 165) diz: ">Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora. Assim o planejamento e a avaliação cooperam juntamente para que o professor possa continuar ou mudar a direção de seu trajeto, isso dependerá se o resultado de sua avaliação for positivo ou negativo. Luckesi (2002) então qualifica a avaliação como uma forma de diagnosticar tanto o trabalho do professor como a aprendizagem do aluno. Em seu último capítulo o autor descreve que durante muito tempo, e que ainda hoje, a avaliação é exercitada em nas escolas como forma de ameaçar, de autoridade e de seleção. Porém, para ele já é chegado o momento de se encarar a avaliação como um ato amoroso. Ele diz: "Quero clarificar como o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso. Entendo que o ato de avaliar é, constitutivamente, amoroso". Luckesi (2002, p. 168). Por outro lado, apesar de se constatar que a avaliação pode e deve oferecer um modo eficiente de se ensinar, a sociedade continua a exigir das escolas provas e exames que tem a finalidade de classificar o aluno em termos de aprovação ou reprovação e por isso é uma prática seletiva. Enquanto Luckesi (2002, p. 172) calorosamente afirma: "Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo". Luckesi considera que o uso da avaliação na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. Ele ainda se preocupa com a forma a ser aplicada e deixa alguns cuidados necessários com a prática da avaliação da aprendi-

zagem escolar, que dentre outras é a função constutiva / função diagnóstica: autocompreensão (educador/educando); motivação e crescimento; aprofundamento da aprendizagem e auxiliar a aprendizagem. E para cumprir essas funções o autor faz menção de alguns instrumentos utilizados para operacioná-los: respeitar a intimidade do aluno; construir instrumentos de coleta de dados tais como: articular o instrumento com os conteúdos planejados e ensinados; usar linguagem clara e compreensiva. Quanto ao processo de correção e devolução o autor aconselha que o professor não faça um espalhafato de cores berrantes na avaliação de seu aluno e que ao devolvê-la devolva às mãos do aluno propiciando assim a oportunidade de um dialógico e construtivo entre os dois. Portanto partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem escolar tem sido utilizada de maneira errônea, provocando lacunas na aprendizagem dos alunos, acredita-se que a mesma necessita ser redirecionada. Luckesi nos mostra que esta pode apresentar-se como um meio de suporte ao educando no processo de assimilação dos conteúdos e na sua formação como sujeito existente e como cidadão ativo. Para isso, cabe ao professor refletir sobre sua prática pedagógica para que haja uma verdadeira mudança no que diz respeito a avaliação escolar. Este livro apresenta uma linguagem meio complexa, ao mesmo tempo desafiadora aberto aos questionamentos, destina-se a educadores, assim como alunos do curso de pedagogia, licenciaturas e formação de magistério. Nele são encontrados estudos críticos sobre avaliação da aprendizagem escolar; assim como proposições no sentido de torná-la mais viável e construtiva, possibilitando um ganho enorme para o processo ensino e aprendizagem, uma vez que, tanto o aluno e a instituição escolar envolvidas, terão a possibilidade de corrigir os seus rumos, melhorando a eficiência e a eficácia do ensino em geral.²⁷

MACHADO, ROSÂNGELA. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA INCLUSIVA: POLÍTICAS, PARADIGMAS E PRÁTICAS. 1ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2009.

O livro narra a desconstrução/reconstrução dos serviços de educação especial da rede municipal de ensino de Florianópolis, tendo por base os fundamentos e princípios da inclusão escolar. É uma prova de que é possível inovar as práticas de educação especial e dar novos rumos para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Apresenta o desafio, a necessidade de se abrir a novas idéias, á reorganização dos serviços de educação especial de forma que seja complementar ao ensino regular e não um substitutivo.

Inovar as práticas de educação especial e dar novos rumos para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A autora apresenta o desafio, à reorganização dos serviços de educação especial de forma que seja complementar ao ensino regular e não um substitutivo

27 Fonte: www.pedagoganeyde.blogspot.com.br

MELLO, SUELY AMARAL; BARBOSA, MARIA CARMEN SILVEIRA; FARIA, ANA LÚCIA GOULART. (ORGS). DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TEORIA E PRÁTICA. SÃO CARLOS: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2017.

O conceito de *documentação pedagógica* emerge em nosso cenário especialmente a partir da divulgação da experiência italiana para a Educação Infantil, notadamente aquela desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, coordenada pelo pedagogo Loris Malaguzzi. Tem como foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e comunicação. Relatos de situações, fotografias, produções das crianças constituem material para a documentação, que implica *seleção, organização e elaboração* de registros. Destaque para a existência de diferentes modalidades de documentação, a depender de objetos, objetivos e destinatários: a documentação pode incidir mais diretamente sobre a *criança em seu processo de pensamento*, ou sobre o *projeto pedagógico da escola*; pode-se documentar para as crianças (e com elas), para as famílias, ou para os próprios professores (BRESCHI et al, 2007).

Em síntese: o *registro* que o educador faz sobre o seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. A *documentação* pode estar a serviço do educador (na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação), e dos pais (como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo).

À luz da bibliografia italiana, a documentação enquanto área de conhecimento pode ser entendida como uma atividade de *elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos* (BISOGNO, 1980). A documentação implica as ações de *organização e circulação* de informações (BIONDI, 1998), com vistas à socialização de saberes (DI PASQUALE, 2001). Pasquale (2002) caracteriza a documentação como *recuperação, escuta e reelaboração da experiência* por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas.

A documentação pode ser considerada *práxis reflexiva* sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação *não é* o projeto, nem a experiência; é algo além, a *elaboração da experiência* que faz emergir o *sentido* do vivido, o conhecimento do processo e o referencial teórico-metodológico da ação. Documen-

tação não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de reflexão sobre a prática e de formação contínua.

Não apenas os educadores produzem documentação, mas também as crianças o fazem como forma de construir memória de suas experiências e apropriar-se de seu processo de aprendizagem. A documentação produzida pelo corpo docente, por sua vez, pode ser endereçada às famílias (como forma de conferir publicidade e visibilidade ao trabalho pedagógico), a outros educadores, ou à própria equipe, enquanto instrumento de planejamento e avaliação da ação.

Temos, portanto, neste livro, uma polifonia de vozes que não apenas são investigativas em seus modos de compreender as crianças, a pedagogia e a escola, como também são muito propositivas. Este é um livro com caráter de iniciação a um mundo da pedagogia que muito nos orgulha, pois trata, com muito respeito, da escolha profissional que fizemos e nos convida a seguir trabalhando, investigando nossa atividade profissional, uma profissão ainda nova e pouco valorizada no mundo da educação. O texto fala de uma pedagogia do dia a dia, que se constrói a partir das ações e das práticas cotidianas, do seu registro, da análise e da reflexão que se faz a partir deste cotidiano que transborda vitalidade, alegria e memória.

Uma outra pedagogia, uma pedagogia que cria vida, onde teoria e prática não se separam, assim como o saber e a experiência, o pensar e o fazer, o viver e o narrar. Esperamos que gostem tanto dele quanto nós e que suas indicações possam contribuir para a constituição de pedagogias democráticas, participativas e contextualizadas. Além disto, cremos que o livro também toca em duas importantes temáticas educativas, uma delas é da formação continuada dos professores e professoras. É certo que na formação inicial de professores/as sempre ficam lacunas, aprender junto aos colegas, organizar grupos de estudos, fazer pesquisa na escola é o modo mais adequado de construir novas pedagogias.

As universidades, centros de pesquisa, secretarias de educação são pontos de apoio, mas sem professores/as desejosos/as de aprender, de investigar, de criar novas abordagens educativas não há como transformar hábitos de pensamento e ação, tão arraigados na escola, que incidem na exclusão das crianças (dentro ou fora da escola) ou na sua medicalização e na transformação da docência numa profissão da repetição, da cópia, do fazer sempre o mesmo e não da invenção e da criação.

E a segunda questão é a da abordagem da didática. O século vinte construiu uma didática sequencial, linear, onde cada um dos elementos tem seu lugar na estrutura da organização do trabalho pedagógico. Começamos qualquer trabalho pedagógico com o planejamento estabelecendo objetivos, definindo os conteúdos, estratégias, avaliando o produto final, na década de 70, foi introduzido o feedback para mostrar certo movimento de retorno. Retornamos para começar na mesma ordem. Há uma sequência e independência entre os elementos que compõe a didática assim como o poder do planejamento e da decisão está centrada, especificamente, no/a docente.

A documentação pedagógica cumpre o papel de uma outra forma de organização do trabalho pedagógico. Menos formal, não linear, mais interativa. A Documentação Pedagógica não é apenas uma “novidade” na pedagogia. Ela pode ser incluída no longo percurso histórico das pedagogias progressistas constituindo uma ruptura no modo como se realiza a didática hegemônica. A documentação pedagógica é um processo que inclui:

- Vários atores e não apenas o/a professor/a no processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativo, portanto incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor o diálogo com as famílias e a comunidade;

- Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanentemente, a reflexão participativa;

- O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;

- O processo a ser realizado é continuamente planejado, executado e replanejado de acordo com sua significância. As trajetórias podem mudar e a singularidade de cada um tem lugar num processo coletivo;

- O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas;

- Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico, o tempo das crianças e dos/as professores/as tem muito valor.

- Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes bem como os professores e as professoras como sujeitos e profissionais;

- A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória e possibilita a escolha de percursos de vida individual e em comum.

Constituir no campo da didática uma virada, que desloque o eixo por onde se constitui toda a pedagogia escolar parece ser um grande desafio para o qual nos aponta a Documentação Pedagógica. Um convite. Um convite para repensar aprendizagem, prática docente, função social da escola e muitos outros temas que fazem parte de nosso dia a dia educacional.²⁸

MORAN, JOSÉ MANUEL; MASETTO, MARCOS T.; BEHRENS, MARILDA AP. NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. CAMPINAS: PAPIRUS, 2000.

Abordam: o ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, que não podem estar ausentes da escola numa sociedade em mudança.

Consideram: existência de pontos cruciais em relação às expectativas sobre as NT:

28 Por Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

- - Questão da educação com qualidade
- A construção do conhecimento na sociedade da informação
- As novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa
- A revisão e a atualização do papel e das funções do professor
- A formação permanente deste profissional professor
- A compreensão e a utilização das NT visando a aprendizagem dos alunos e não apenas servindo para transmitir informações
- A compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e principalmente no desempenho do papel do professor

CAPÍTULO 1- ENSINO E APRENDIZAGEM INOVADORES COM TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS E TELEMÁTICAS - MORAN

Para onde estamos caminhando no ensino?

- Ensino e educação- conceitos diferentes > preocupação com ensino de qualidade do que com educação de qualidade.

O ensino de qualidade envolve muitas variáveis:

- ✓ Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas.

- ✓ Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação afetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.

- ✓ Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

As dificuldades para mudar na educação são muitas e variadas:

- ✓ grandes dificuldades no gerenciamento emocional, dificultando o aprendizado rápido. A aprendizagem integradora, juntando teoria e prática, aproximando o pensar do viver é muito restrita;

- ✓ ética contraditória entre teoria e prática – fala-se uma coisa, pratica-se outra, tanto no nível dos governantes, quanto das pessoas;

- ✓ o autoritarismo da maior parte das relações humanas interpessoais;

- ✓ faltam pessoas e instituições que desenvolvam formas avançadas de compreensão e integração; predomina a média – ênfase no intelectual, separação entre teoria e prática.

Mudanças na educação - dependem de: educadores maduros, intelectual e emocionalmente, abertos, que saibam motivar e dialogar; bem como, administradores, diretores e coordenadores que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico, apoiando professores inovadores e, ainda, de alunos que tornem-se interlocutores lúcidos e parceiros que facilitam o processo ensino- aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

A construção do conhecimento na sociedade da informação

✓ conhecer = compreender todas as dimensões da realidade; conhece-se + melhor conectando, juntando. relacionando, acessando o objeto de todos os pontos de vista e caminhos.

✓ construção do conhecimento se dá -- pensando, raciocinando, desenvolvendo as mega-habilidades de ler, escrever, ouvir e calcular, comparando, relacionando, comunicando e ainda a partir do processamento multimídia. (menos rígido, passando pelo emocional, sensorial, e pela organização racional)

✓ caminhos que facilitam a aprendizagem
✓ conhecimento pela comunicação e interiorização
✓ pode-se modificar as formas de ensinar
✓ o docente como orientador/ mediador de aprendizagem

✓ procedimentos de integração: integrar tecnologias de forma inovadora / integrar os meios de comunicação na escola / integrar a TV e o vídeo na educação escolar

✓ algumas dinâmicas de análise: análise em conjunto; globalizante; funcional; de linguagem; leitura concentrada; completar o vídeo; modificá-lo; videoprodução; vídeo- espelho; videodramatização; comparar versões.

O computador e a Internet: propostas metodológicas

✓ lista eletrônica / fórum; aulas- pesquisa; construção cooperativa.

✓ preparar professores para utilizar computador e Internet

✓ questões que a Internet coloca ao professor: mídia de cooperação com o professor

✓ alguns problemas do uso da Internet na educação : confusão entre informação /conhecimento; dispersão, superficialidade, excesso de informação

Mudança no ensino presencial com tecnologias

Tecnologias na educação à distância

Alguns caminhos para integrar as tecnologia num ensino inovador

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distanciamento entre professor e aluno, caso contrário, teremos apenas um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

CAPÍTULO 2- PROJETOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NUM PARADIGMA EMERGENTE - Marilda Aparecida Behrens

Dois transições: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização: estão **levando a uma mudança de paradigma**

O texto é uma reflexão e uma proposição sobre as ações docentes que venham atender às exigências deste novo paradigma, que propões uma aliança entre a abordagem progressista, uma visão holística e o ensino com pesquisa, que se interconectam e subsidiam pressupostos para nova prática pedagógica.

A era digital e a aprendizagem colaborativa

Para Lévy, o conhecimento pode ser apresentado de 3 formas diferentes: oral, escrita e digital. Embora coexistam, torna-se essencial reconhecer que a era digital vem se apresentando com uma significativa velocidade de comunicação.

Paradigma emergente, ou seja, a denominação dada por vários educadores, ao paradigma inovador que venha a atender aos pressupostos necessários às exigências da sociedade do conhecimento.

Paradigma emergente numa aliança de abordagens pedagógicas

Uma abordagem colaborativa precisa ter como referência uma prática pedagógica num paradigma emergente, que para a autora precisa dos referenciais das abordagens:

a) ensino com pesquisa- tem como pressuposto básico o processo de produção do conhecimento.

b) abordagem progressista- que busca a transformação social a partir do processo do conhecimento envolvendo a cumplicidade entre professor e aluno.

c) a visão holística- característica da prática pedagógica num paradigma emergente, aliada ao ensino com pesquisa e à abordagem progressista.

A tecnologia como ferramenta de aprendizagem colaborativa

A tecnologia da informação pode contribuir com pelo menos 7 procedimentos que os autores chamam de princípios: encorajar contato, encorajar cooperação entre estudantes, encorajar aprendizagem colaborativa, dar retorno e respostas imediatas, enfatizar tempo para as tarefas, comunicar altas expectativas, respeitar talentos e modo de aprender diferentes.

paradigma emergente e a aprendizagem baseada em projetos

Uma ação docente colaborativa pode propor a metodologia da aprendizagem baseada em projetos.

Projetos de aprendizagem colaborativa- fases (não estanques e nem necessariamente ordenadas): apresentação e discussão do projeto; problematização do tema; contextualização; aulas teóricas exploratórias; pesquisa individual; produção individual; discussão coletiva; crítica e reflexiva; produção coletiva; produção final; avaliação coletiva do projeto.

Aprendizagem para a sociedade do conhecimento: a busca das competências e da autonomia

- o foco da ação docente passa do ensinar para o aprender.

CAPÍTULO 3- MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E USO DA TECNOLOGIA - Marcos T. Masetto

O autor procura aprofundar o tema da mediação pedagógica como característica fundamental para o uso, em educação, tanto da tecnologia convencional, como das chamadas Novas Tecnologias, visando a melhoria do processo de aprendizagem.

Parte dos seguintes pressupostos:

1- a educação escolar não valorizou adequadamente até hoje, o uso da tecnologia visando tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz.

2- Percebe-se a valorização do domínio de conteúdos nas áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

3- desvalorização da tecnologia por associá-la às experiências, nas décadas de 50/60, por imposição do uso de técnicas baseadas em teorias comportamentalistas.

4- existência de fatos novos que reabilitam a discussão das tecnologias aplicadas à educação: surgimento da informática e da telemática, possibilitando aos usuários a oportunidade de entrar em contato com novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas de todo o mundo, todas as áreas; a oportunidade de desenvolver a auto-aprendizagem e a aprendizagem a distância a partir de microcomputadores e Internet; a abertura que se configura, no ensino superior, para a formação de competências pedagógicas dos professores universitários, essencial para a atuação docente e para a aprendizagem dos alunos.

Tecnologia e processo de aprendizagem

- como meio e instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

- professor tem oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e a aprendizagem, o facilitador, o incentivador e motivador dessa aprendizagem. Ele pode dinamizar a aprendizagem do aluno, trabalhar em equipe junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos, ou seja, desenvolvendo a mediação pedagógica.

Tecnologia e mediação pedagógica

mediação pedagógica- conceituação; em técnicas convencionais; com as novas tecnologias.

Tecnologia, avaliação e mediação pedagógica

O professor como mediador pedagógico- Características

1) tem de estar voltado para a aprendizagem do aluno, assumindo que o aprendiz é o centro do universo do ensino;

2) professor e aluno constituem a célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de ações e relações conjuntas;

3) deve haver co-responsabilidade e parcerias nesse processo;

4) criação de um clima de mútuo respeito entre professor e aluno;

5) domínio profundo de sua área de conhecimento, demonstrando competência ;

6) criatividade, como elemento de busca e motivação para o surgimento de situações inesperadas;

7) disponibilidade para o diálogo;

8) subjetividade e individualidade: professor e alunos são seres humanos, com subjetividades e com identidades individuais; comunicação e expressão em função da aprendizagem.²⁹

²⁹ Fonte: www.ufff.br

**MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO E OUTROS.
INDAGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO:
DIVERSIDADE E CURRÍCULO. BRASÍLIA: SEB,
2007. DISPONÍVEL EM:**

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo?

Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Esses e outros questionamentos estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente.

Ao realizarmos essa discussão, a nossa primeira tarefa poderá ser o questionamento sobre a presença ou não dessas indagações na nossa prática docente, nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais. Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo.

A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade.

Mas não será essa afirmativa uma contradição? Como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas?

Esse desafio é enfrentado por todos nós que atuamos no campo da educação, sobretudo, o escolar. Ele atravessa todos os níveis de ensino desde a educação básica (edu-

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

cação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior incluindo a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial. Portanto, as reflexões aqui realizadas aplicam-se aos profissionais que atuam em todos esses campos, os quais realizam práticas curriculares variadas.

Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária:

é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano.

Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenofobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada.

Estamos diante de uma terceira tarefa. A relação existente entre educação e diversidade coloca-nos diante do seguinte desafio: o que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Para responder a essas questões, fazem-se necessários alguns esclarecimentos e posicionamentos sobre o que entendemos por diversidade e currículo.

Seria muito mais simples dizer que o substantivo *diversidade* significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a ser nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.

A diversidade faz parte do acontecer humano. De acordo com Elvira de Souza Lima (2006, p.17),

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de "portadoras de necessidades especiais").

Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

As discussões acima realizadas poderão ajudar a aprofundar as reflexões sobre a diversidade no coletivo de educadores, nos projetos pedagógicos e nas diferentes Secretarias de Educação. Afinal, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes. Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas?

Essas indagações poderão orientar os nossos encontros pedagógicos, os processos de formação em serviço desde a educação infantil até o ensino médio e EJA. Elas já acompanham há muito o campo da educação especial, porém, necessitam ser ampliadas e aprofundadas para compreendermos outras diferenças presentes na escola. É nessa perspectiva que privilegiaremos, neste texto, alguns aspectos acerca da diversidade a fim de dar mais elementos às nossas indagações sobre o currículo. São eles

- diversidade biológica e currículo;
- diversidade cultural e currículo;
- a luta política pelo direito à diversidade;
- diversidade e conhecimento;
- diversidade e ética;
- diversidade e organização dos tempos e espaços escolares.

Algumas considerações sobre a diversidade biológica ou biodiversidade

A diversidade pode ser entendida em uma perspectiva biológica e cultural. Portanto, o homem e a mulher participam desse processo enquanto espécie e sujeito sociocultural.

Do ponto de vista biológico, a variedade de seres vivos e ambientes em conjunto é chamada de diversidade biológica ou biodiversidade. Nessa concepção, entende-se

que a natureza é formada por vários tipos de ambientes e cada um deles é ocupado por uma infinidade de seres vivos diferentes que se adaptam ao mesmo. Mesmo os animais e plantas pertencentes à mesma espécie apresentam diferenças entre si. Os seres humanos, enquanto seres vivos, apresentam diversidade biológica, ou seja, mostram diferenças entre si. No entanto, ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória. Por isso, ao refletirmos sobre a presença dos seres humanos no contexto da diversidade biológica, devemos entender dois aspectos importantes:

a) o ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural;

b) toda a discussão a que hoje assistimos sobre a preservação, conservação e uso sustentável da biodiversidade não diz respeito somente ao uso que o homem faz do ambiente externo, mas, sobretudo, da relação deste como um dos componentes dessa diversidade. Ou seja, os problemas ambientais não são considerados graves porque afetam o planeta, entendido como algo externo, mas porque afetam a todos nós e colocam em risco a vida da espécie humana e a das demais espécies. Lamentavelmente, o avanço tecnológico do qual nos gabamos como seres dotados de razão e capazes de transformar a natureza não tem significado avanço para a própria biodiversidade da qual participamos.

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis pelas elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos. Além disso, passam a reivindicar dos governos o reconhecimento e posse das suas terras, assim como a redistribuição e a ocupação responsável de terras improdutivas.

A falta de controle e de conhecimento dos fatores de degradação ambiental, dos desequilíbrios ecológicos de qualquer parte do sistema, da expansão das monoculturas, a não efetivação de uma justa reforma agrária, entre outros fatores, têm colaborado para a vulnerabilidade desses e outros grupos. Tal situação afeta toda a espécie humana da qual fazemos parte. Coloca em risco a capacidade de sustentabilidade proporcionada pela biodiversidade.

Dessa forma, os problemas ambientais, políticos, culturais e sociais estão intimamente embricados. De acordo com Shiva (2003, p.97), citado por Silvério (2006, pp.10-1), o desenvolvimento só pode ser um desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável, orientado pela busca de políticas e estratégias de desenvolvimento alternativo, para

romper com o *bioimperialismo* o qual impõe monoculturas. O desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável tem como orientação a construção da *biodemocracia* com quem respeita/cultiva a biodiversidade.

A discussão acima suscita algumas reflexões: que indagações o debate sobre a diversidade biológica traz para os currículos? A nossa abordagem em sala de aula e os nossos projetos pedagógicos sobre educação ambiental têm explorado a complexidade e os conflitos trazidos pela forma como a sociedade atual se relaciona com a diversidade biológica? Como incorporar a discussão sobre a biodiversidade nas propostas curriculares das escolas e das redes de ensino? Um primeiro passo poderia ser a reflexão sobre a nossa postura diante desse debate enquanto educadores e educadoras e partícipes dessa mesma biodiversidade.

A diversidade cultural: algumas reflexões

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura).

Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.

Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários.

Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata.

Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Jacques d'Adesky (2001, p.76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso.

Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas "inventadas" pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos

esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?

Mas o que entendemos por currículo? Segundo Antonio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candau (2006, p.86) existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas.

Os autores se apóiam em Silva (1999), ao afirmarem que, em resumo, as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

Retomo, aqui, uma discussão já realizada em outro texto (Gomes, 2006, pp.31-2). O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Ainda segundo esse autor, mesmo quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma listagem de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa, pois, mesmo uma lista de conteúdos não teria propriamente existência e sentido, se não se fizesse nada com ela. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a idéias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações

(aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares). Sendo assim,

as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, p. 195).

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos. As reflexões do autor nos sugerem que é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.

O autor ainda adverte que

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (Silva, 1995, p. 195).

A perspectiva de currículo acima citada poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos.

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? Diante das respostas a essas perguntas, só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na socie-

dade. Dessa forma poderemos avançar na superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural presentes nas várias práticas pedagógicas e currículos.

A luta política pelo direito à diversidade

Como já foi dito, nem sempre a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes. Muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade. No processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. Como nos diz Carlos Rodrigues Brandão (1986, p.08) “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo”.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade.

Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

A fim de conseguir alcançar esse objetivo, todos nós que atuamos e nos ocupamos da escola somos desafiados a rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o “outro” e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos (Arroyo, 2006, p.54).

De acordo com Miguel Arroyo (2006, p.54) os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único?

Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino.

Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

De acordo com Valter Roberto Silvério (2006, p.09), a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século.

Para este autor, a demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

Ainda segundo Silvério (2006), um dos aprendizados trazidos pelo debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo é que a sociedade brasileira passa por um processo de (re)configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública. Esse contexto coloca um conjunto de problemas e desafios à sociedade como um todo. No que diz respeito à educação, ou mais precisamente, à política educacional, um dos aspectos significativos desse novo cenário é a percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país.

Podemos dizer que a sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começa a viver – não sem contradições e conflitos – um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença. É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de mate-

rial didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos. Entretanto, apesar dos avanços, ainda existe muito trabalho a fazer.

Aos poucos, vêm crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm a sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Mas será que essas ações são iniciativas apenas de grupos de educadores(as) sensíveis diante da diversidade? Ou elas são assumidas como um dos eixos do trabalho das escolas, das propostas políticas pedagógicas das Secretarias de Educação e do MEC? Elas são legitimadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais? Fazem parte do currículo vivenciado nas escolas e das políticas curriculares? A resposta a essas questões poderá nos ajudar a compreender o lugar ocupado pela diversidade cultural na educação escolar.

Que indagações a diversidade traz aos currículos?

E nas escolas, nos currículos e políticas educacionais, como a diversidade se faz presente? Será que os movimentos sociais conseguem indagar e incorporar mais a diversidade do que a própria escola e a política educacional?

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. É certo que a antropologia, hoje, não trabalha mais com a idéia da existência de uma só cultura. As culturas são diversas e variadas. A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola. Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida.

Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou "pluralidade", vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador

do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

Podemos indagar como a diversidade é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, entendida como a orientação legal para a construção das diretrizes curriculares nacionais dela advindas. No seu artigo 26, a LDB confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que eles se orientem a partir de um eixo central por ela colocado: os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada. Esta última, segundo a lei, é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Dez anos se passaram. Podemos dizer que houve avanço em relação à sensibilidade para com a diversidade incorporada – mesmo que de forma tímida – na Lei. Os movimentos sociais, a reflexão das ciências sociais, as políticas educacionais, os projetos das escolas expressam esse avanço com contornos e nuances diferentes. Esse movimento de mudança sugere a necessidade de aprofundar mais sobre a diversidade nos currículos.

Reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas, sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana. Rever o nosso paradigma curricular. Ainda estamos presos à divisão núcleo comum e parte diversificada presente na lei 5692/71.

O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas. É dela que herdamos, sobretudo, a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo ainda são tratados e a persistente associação entre educação escolar e preparo para o mercado de trabalho.

Segundo Arroyo (2006, p.56), a visão reducionista dessa lei marcou as décadas de 1970 e 1980 como uma forma hegemônica de pensar e organizar o currículo e as escolas e ainda se faz presente e persistente na visão que muitas escolas têm do seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional.

Nessa perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum. E é neste último que encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar.

Nessa concepção, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são "partes que diversificam o currículo" e não "núcleos". Elas podem até mesmo trazer uma certa diversificação, um novo brilho, mas não são consideradas como integrantes do eixo central. O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a "parte diversificada" dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade. É nesta parte que, muitas vezes, os educadores e as educadoras conseguem ousar, realizar trabalhos mais próximos da comunidade, explorar o potencial criativo, artístico e estético dos alunos e alunas.

No entanto, mesmo que reconheçamos a importância desse fôlego dado à diversidade nos documentos oficiais, é importante destacar que ele não é suficiente, pois coloca essa discussão em um lugar provisório, transversal e, por vezes, marginal. Além disso, tende a reduzir a diversidade cultural à diversidade regional e não dialoga com os sujeitos, suas vivências e práticas.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo.

Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.

Alguns aspectos específicos do currículo indagados pela diversidade.

Diversidade e conhecimento – A antropóloga Paula Meneses (2005), ao analisar o caso da universidade em Moçambique e a produção de saberes realizada pelos países que se encontram fora do eixo do Ocidente, traz algumas reflexões que podem nos ajudar a indagar a relação entre conhecimento e diversidade no Brasil. Essa autora discute que o saber científico se impôs como forma dominante de conhecimento sobre os outros conhecimentos produzidos pelas diferentes sociedades e povos africanos. Nesse sentido, a discussão sobre a relação ou distinção entre conhecimento e saber - e que tem servido aos interesses dos grupos sócio-raciais hegemônicos - é colocada pela autora no contexto de um debate epistemológico e político. Nesse mesmo debate, podemos localizar a dicotomia construída nos currículos entre o saber considerado como "comum a todos" e o saber entendido como "diverso".

Guardadas as devidas especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas que dizem respeito à realidade africana abordada pela autora acima citada, podemos notar uma situação semelhante quando refletimos sobre o lugar ocupado pelos saberes construídos pelos movimentos sociais e pelos setores populares na escola brasileira. Não podemos afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar. Eles existem, porém, muitas vezes, com o formato de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas. Em outros momentos, encontram-se estereotipados e presentes no chamado "currículo oculto" e, nesse sentido, podem ser compreendidos como a produção da não-existência, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2004). Ou seja, certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida. Inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de in-

terpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior.

Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica.

São experiências de gestão democrática, educação para a diversidade, educação ambiental, educação do campo, educação quilombola etc.

Essas e outras indagações que podemos fazer ao conhecimento e sua presença no currículo são colocadas principalmente pelos movimentos sociais e pelos sujeitos em movimento. Eles questionam não só o currículo que se efetiva nas escolas como, também, os procedimentos e instrumentos que usamos para avaliar os alunos e a forma como os conhecimentos são aprendidos e apreendidos. Isso nos impele, enquanto educadores a "(...) refletir sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que prejudicamos ou outras situações do cotidiano". (Fernandes e Freitas, 2006, p.117). A diversidade coloca em xeque os processos tradicionais de avaliação escolar.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber. Este nem sempre tem sido considerado enquanto tal pelo próprio campo educacional. O não reconhecimento dos saberes e das práticas sociais no currículo tem resultado no desperdício da experiência social dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e da comunidade nas propostas educacionais (Santos, 2006).

A consideração destes e de outros saberes trará novos elementos não só para as análises dos movimentos sociais e seus processos de produção do conhecimento como também para a discussão sobre a reorientação curricular.

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. Também tem indagado a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

Ainda inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2006), podemos dizer que a relação entre currículo e conhecimento nos convida a um exercício epistemológico e pedagógico de tornar os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade em "emergências", uma vez que a sua importância social, política e pedagógica, por vezes, tem sido colocada no campo das "ausências" resultando no "desperdício da experiência social e educativa". Essa é mais uma indagação que podemos fazer aos currículos.

Diversidade e ética – além de indagar a relação currículo e conhecimento, a discussão sobre a diversidade permite-nos avançar em um outro ponto do debate: a indagação sobre diversidade e ética.

Como se pode notar, assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os "outros". Construímos *relações* que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os "outros" presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

O reconhecimento do aluno e do professor como sujeitos de direitos é também compreendê-los como sujeitos éticos. No entanto, a relação entre ética e diversidade ainda é pouco explorada nas discussões sobre o currículo. Segundo Marilena Chauí (1998, p.338),

do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude.

Por realizar-se como relação intersubjetiva e social a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

Marilena Chauí (1998) ainda esclarece que embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque os seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), ela está em relação com o tempo e a história. Por isso se transforma para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

Um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os *sujeitos* da educação. A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos?

Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os "conteúdos" e não os sujeitos do processo educativo.

Discutir a diversidade no campo da ética significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola. Segundo Amauri Carlos Ferreira (2006, p32),

*a ética é referência para que a escolha do sujeito seja aceita como um princípio geral que respeite e proteja o ser humano no mundo. Nesse sentido, o **ethos**, como costume, articula-se às escolhas que o sujeito faz ao longo da vida. A ética fundamenta a moral, ao expressar a sua natureza reflexiva na sistematização das normas.*

A relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações. Tomaremos como exemplo dessas práticas a educação de pessoas com deficiência, a educação dos negros e a educação do campo.

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, algumas indagações podem ser feitas: como vemos o debate sobre a inclusão das crianças com deficiência na escola regular comum? As escolas regulares comuns introduzem no seu currículo a necessidade de uma postura ética em relação a essas crianças? Enxergamos essas crianças na sua potencialidade humana e criadora ou nos apegamos à particularidade da "deficiência" que Segundo Amauri Carlos Ferreira (2006) a moral pode ser entendida como um conjunto de normas que orienta a ação dos sujeitos nos grupos.

Nesse momento, faz-se necessário retomar a concepção de diversidade que orienta a reflexão presente nesse texto: a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu.

Nessa perspectiva, no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença. A construção do olhar sobre as pessoas com deficiências ultrapassa as características biológicas. Não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não realizarmos um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências. A construção histórica e cultural da *deficiência* (ou necessidade especial, como ainda nomeiam alguns fóruns), enquanto uma diferença que se faz presente nos mais diversos grupos humanos, é permeada de diversas leituras e interpretações. Muitas delas estão alicerçadas em preconceitos e discriminações denunciados historicamente por aqueles(as) que atuam no campo da Educação Especial e pelos movimentos sociais que lutam pela garantia dos direitos desses sujeitos. Como todo processo de luta pelo direito à diferença, esse também é tenso, marcado por limites e avanços. É nesse campo complexo que se encontram as propostas de educação inclusiva.

Na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação. O debate torna-se necessário não apenas no âmbito das propostas, mas também no âmbito das concepções de diferença, de deficiência e de inclusão. A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensinoaprendizagem.

Indaga, sobretudo, a cultura escolar não imune à construção histórica, cultural e social da diversidade e das diferenças. As práticas significativas de educação inclusiva se propõem a desconstruir o imaginário negativo sobre as diferenças, construído no contexto das desigualdades sociais, das práticas discriminatórias e da lenta implementação da igualdade de oportunidades em nossa sociedade.

Os teóricos que investigam a inclusão de crianças com deficiência na escola regular comum possuem opiniões diversas sobre o tema e o indagam a partir de diferentes

abordagens teóricas e políticas. Carlos Skliar (2004, p.12) questiona: a escola regular tende a produzir mecanismos educativos dentro de um marco de diversidade cultural? Ao refletir sobre a estrutura rígida que ainda impera nas escolas, a sua organização temporal, sobre o fenômeno da repetência, a exclusão sistemática, a discriminação com relação às variações lingüísticas, raciais, étnicas etc, o autor conclui que esse processo ainda não se concretizou. Podemos dizer que ele ainda está em construção, com maior ou menor amplitude, dependendo do contexto político-pedagógico, do alcance das políticas e práticas de educação inclusiva, da forma como as diferenças são vistas no interior das escolas e da organização escolar.

Nesse sentido, o debate sobre a inclusão de crianças com deficiência revela que não basta apenas a inclusão física dessas crianças na escola. Há também a necessidade de uma mudança de lógica, da postura pedagógica, da organização da escola (seus tempos e espaços) e do currículo escolar para que a educação inclusiva cumpra o seu objetivo educativo. É preciso também compreender os dilemas e conflitos entre as perspectivas clínicas e pedagógicas que acompanham a história da Educação Especial. É mais: compreender as discussões e práticas em torno dessa diferença como mais um desafio na garantia do direito à educação e conhecer as várias experiências educacionais inclusivas que vêm sendo realizadas em diferentes estados e municípios. Estas experiências têm revelado a eficiência e os benefícios da educação inclusiva não só para os alunos com deficiência, mas para a escola com um todo.

A educação dos negros é um outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo. Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta anti-racista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos "diferentes" que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas? Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral? Caminhando na mesma perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2006), podemos dizer que a resposta a essas questões passa por uma ruptura política e epistemológica. Do ponto de vista político, estamos desafiados a reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares e abrir um novo horizonte de possibilidades cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. É epistemológico na medida em que realizamos uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, e propusermos novos rumos para sua superação a fim de alcançarmos uma transformação social. Isso nos leva a indagar em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando

e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

Entendendo que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, o movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas, a fim de introduzir essa discussão nos currículos. Ricas experiências têm sido desenvolvidas em vários estados e municípios, com apoio ou não das universidades e secretarias estaduais e municipais.

No entanto, no início do terceiro milênio, o movimento negro passou a adotar uma postura mais propositiva, realizando intervenções sistemáticas no interior do Estado. Dessas novas iniciativas, alguns avanços foram conseguidos. Um deles é a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Esta secretaria, de abrangência nacional, é responsável por várias ações voltadas para a igualdade racial em conjunto com outros ministérios, secretarias estaduais e municipais, universidades, movimentos sociais e ONG's. Além da SEPPPIR, foi constituída no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional que tem realizado publicações, conferências e produção de material didático voltado para a temática.

Nessa nova forma de intervenção do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos com a luta anti-racista, as escolas de educação básica estão desafiadas a implementar a lei de nº 10.639/03. Esta lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro- Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos mais três artigos, os quais versam sobre essa obrigatoriedade. Ela também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, al como já é comemorado pelo movimento negro e por alguns setores da sociedade.

A partir desta lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, as escolas da educação básica poderão se orientar a partir de um documento que discute detalhadamente o teor da lei, apresentando sugestões de trabalho e de práticas pedagógicas.

Os Movimentos do Campo também têm conseguido, aos poucos, transformar demandas em práticas e políticas educacionais (Arroyo, Caldart e Molina, 2004). Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. A instituição das diretrizes é resultado das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e organizações que lutam por uma educação que contemple a diversidade dos povos que vivem no e do campo com suas diversas identidades, tais como, Sem Terra, Pequenos Agricultores, Quilombolas, Povos da Floresta, Pescadores, Ribeirinhos, Extrativistas e Assalariados Rurais.

A implementação das leis e das diretrizes acima citadas vem somar às demandas destes e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta por uma educação que articule a garantia dos direitos sociais e o respeito à diversidade humana e cultural. No entanto, há que se indagar como, e se, esses avanços políticos têm sido considerados pelo campo do currículo, pelo currículo que se realiza no cotidiano das escolas e pela ação pedagógica de uma maneira geral.

Diversidade e organização dos tempos e espaços escolares – Um currículo que respeita a diversidade precisa de um espaço/tempo objetivo para ser concretizado. Nesse sentido, podemos indagar como a educação escolar tem equacionado a questão do tempo e do espaço escolar. Eles são pensados levando em conta os coletivos diversos? O tempo/espaço escolar leva em conta os educandos com deficiência ou aqueles que dividem o seu tempo entre escola, trabalho e sobrevivência, os jovens e adultos trabalhadores da EJA etc?

Os currículos incorporam uma organização espacial e temporal do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem.

A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas.

Segundo Arroyo (2004a), a escola é também uma organização temporal. Por isso, o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender. A organização escolar é ainda bastante rígida, segmentada e uniforme em nossa tradição, à qual todos(as) alunos e alunas indistintamente têm de adequar seus tempos.

A partir das reflexões do autor podemos dizer que a relação diversidade-curriculo se defronta com um dado a ser equacionado: os(as) educandos(as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas. Como equacionar essas tensões? Que tipo de organização escolar e que ordenamento temporal dos currículos e dos processos de ensinar-aprender serão os mais adequados para garantir a permanência e o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos submetidos a tempos da vida tão precários? Serão os(as) educandos(as) que terão que se adequar aos tempos rígidos da escola ou estes terão que ser repensados em função das diversas vivências e controle dos tempos dos(as) educandos(as)? Propostas de escolas e de redes de ensino vêm tentando minorar essas tensões tomando como critério o respeito à diversidade de vivências do tempo dos(as) alunos(as) e da comunidade. Nesse ponto tão nuclear, a diversidade indaga os currículos e as escolas: repensar seu ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação.

As pesquisas educacionais mostram que a rigidez desse ordenamento é uma das causas do abandono escolar de coletivos sociais considerados como mais vulneráveis.

Rever esses ordenamentos temporais é uma exigência ética e política para a garantia do direito à diversidade.

A tendência da escola é flexibilizar os tempos somente para aqueles alunos e alunas estigmatizados como lentos, desacelerados, desatentos e/ou com problemas de aprendizagem.

Quando refletimos sobre a lógica temporal, na perspectiva da diversidade cultural e humana, trazemos novas indagações e problematizações a esse tipo de raciocínio ainda tão presente nas escolas. Na realidade, a preocupação da escola deverá ser dar a *todos(as)* o devido tempo de aprender, conviver, socializar, formar-se, conseqüentemente, ter como critério na organização do currículo a produção de um tempo escolar acolhedor e flexível que se aproxime cada vez mais da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas.

O tempo para aprender não é um tempo curto. E, além disso, a escola não é só um espaço/tempo de aprendizagem. Ela é também um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana. Por isso, a organização escolar não pode ser reduzida a um tempo empobrecido de experiências pedagógicas e de vida.

É preciso desnaturalizar o nosso olhar sobre o tempo escolar. Como nos diz Miguel Arroyo (2004a), o tempo da escola é conflitivo porque é um tempo instituído, que foi durante mais de um século se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação, repetência. Entender a lógica institucionalizada do tempo escolar que se impõe sobre os/as alunos/as e professores(as) é fundamental para compreender muitos problemas crônicos da educação escolar.

É ainda este autor que nos diz que a compreensão das nuances e dos dilemas da construção do tempo da escola poderá nos ajudar a corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência que atingem, sobretudo, os setores populares e os excluídos da instituição escolar.

Assim como o tempo, o espaço da escola também não é neutro e precisa passar por um processo de *desnaturalização*.

O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social.

Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural.

No que concerne ao espaço físico da escola, é importante refletir que ele exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Como será a organização dos nossos espaços escolares? Será que o espaço da escola é pensado e ressignificado no sentido de garantir o desenvolvimento de um senso de liberdade, de criatividade e de experimentação? Será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranquilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens? Enquanto espaço sociocultural, a escola participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros

espaços sociais, tais como a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais.

Pensar o espaço da escola é considerar que o mesmo será ocupado, apropriado e alterado por sujeitos sociais concretos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esses mesmos sujeitos, no decorrer das suas temporalidades humanas, interagem com o espaço e com o tempo de forma diferenciada.

Será que essa tem sido uma preocupação da educação escolar? Será que ao pensarmos a gestão da escola consideramos a organização dos espaços escolares como uma questão relevante? Será que exploramos o conteúdo histórico e político imerso na arquitetura escolar?

Compreender a percepção e utilização do espaço pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos é um desafio para os(as) educadores(as) e uma questão a ser pensada quando reivindicamos uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade. A construção de uma escola democrática implica em repensar as estruturas e o funcionamento dos sistemas de ensino como um todo, como, por exemplo, reorganizar o coletivo dos(as) professores(as), criar tempos mais democráticos de formação docente e dos alunos, alterar a lógica e a utilização do espaço escolar e garantir uma justa remuneração aos educadores e educadoras.

Ao discutirmos sobre o espaço, fatalmente, o tempo escolar será questionado. Para construir uma nova forma de organização dos tempos teremos que superar a idéia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, calcado na idéia de um percurso único para todos e da produtividade. É preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural.

A articulação entre currículo, tempos e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola que se articula em torno de uma concepção mais ampla de educação, entendida como pleno desenvolvimento dos(as) educandos (as). Só assim os(as) alunos(as) serão realmente considerados como o eixo da ação pedagógica e da realização de toda e qualquer proposta de currículo. Dessa forma, os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços estarão interligados a um objetivo central: a formação e vivência sociocultural próprias das diferentes temporalidades da vida – infância, préadolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

Em conseqüência, o tempo escolar poderá ser organizado de maneiras diversas, como, por exemplo, em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos. Além disso, os critérios do que seja precedente, do que seja reprovável/aprovável, fracasso/ sucesso serão redefinidos a fim de garantir aos alunos e às alunas o direito a uma educação que respeite a diversidade cultural e os sujeitos nas suas temporalidades humanas.

Nesse processo, os instrumentos tradicionais da avaliação escolar e a própria concepção de avaliação que ainda imperam na escola também serão indagados. A avaliação poderá ser realizada de forma mais coletiva e com o objetivo de acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos(as) aluno(as) nas suas múltiplas dimensões humanas e não como instrumento punitivo ou como forma de "medir o desempenho escolar".

Finalizando, é importante considerar que o questionamento às lógicas e práticas cristalizadas e endurecidas de organização dos tempos/ espaços escolares faz parte das lutas e conquistas da categoria docente que, historicamente, vem apontando para a necessidade de uma redefinição e organização da escola a qual inclui, também, a denúncia aos tempos mal remunerados, autoritários, extenuantes e alienantes. Portanto, no tempo da escola estão em jogo direitos dos profissionais da educação, dos pais, mães e dos alunos e alunas. O movimento dos(as) trabalhadores(as) da educação e os movimentos sociais vêm lutando por maior controle e alargamento do tempo de escola, assim como os(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) lutam por adequar o tempo rígido do trabalho a um tempo mais flexível de educação.

Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, ao discutir a relação entre diversidade e organização dos tempos e espaços escolares, podemos dizer que estamos diante de questões fortes que indagam o currículo das nossas escolas e por isso exigem respostas igualmente fortes e ágeis.

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.³⁰

NÓVOA, A. (ORG.) OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. PORTUGAL: DOM QUIXOTE, 1992.

Este texto procura introduzir novas abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional.

Na primeira parte evoca-se o percurso histórico de formação da profissão docente, argumentando-se com a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente.

30 Fonte: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf

Na segunda parte relaciona-se a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Não se trata de um texto “fechado”, mas antes o lançamento de um conjunto de ideias “abertas”, que procuram estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.

A FORMAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Consolidação da profissão docente: apontamentos históricos

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado.

Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.

Desempenhando um papel charneira na construção do Portugal contemporâneo, os professores foram submetidos a um controlo muito próximo do Estado. Na 1ª metade do século XIX implementaram-se mecanismos progressivamente mais rigorosos de selecção e de recrutamento do professorado. Mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo actual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirma-

ção profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Neste período, uma série de fenómenos configuram uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; cite-se, a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição sócio-económica do corpo docente. Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autónoma da profissão docente.

A 1ª República criou as condições políticas para uma agudização do conflito acerca do estatuto da profissão docente. A ambição republicana de “formar um homem novo” concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo: só no contexto de um maior prestígio, qualificação e autonomia era possível desempenharem-se desta missão; mas o que estava em jogo era demasiado importante para que o Estado abdicasse de uma intervenção persistente.

A passagem de um controlo administrativo a um controlo ideológico e os inúmeros conflitos políticos no seio das escolas normais ilustram bem a presença do Estado no campo educativo. A contrario, convergem no seio da educação correntes de origem diversa que pugnam por uma maior autonomia dos professores, no quadro da afirmação de um profissionalismo docente:

- “O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” (Adolfo Lima, 1915, pp. 360-361).

- “Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista” (Eusébio Tamagnini, 1930, p. 94).

Estes dois autores representam perspectivas educativas e ideológicas claramente diferenciadas, mas coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente, com base numa especialização adquirida em instituições de formação: Adolfo Lima fala do poder, no caso vertente em relação ao recrutamento de professores; Eusébio Tamagnini fala do saber, reportando-se à concretização pedagógica do ensino.

O confronto entre os distintos projetos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Foi a exata percepção desta realidade que levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área.

Durante o Estado Novo há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. A compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inserem-se nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente junto das populações. A ambiguidade resolve-se através do reforço da carga simbólica da ação docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autónomo. Paralelamente, assiste-se à produção de uma retórica laudatória sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação sócio-económica.

A tentativa do Estado Novo para substituir a legitimidade republicana no terreno educativo passou, em primeira instância, por importantes reformulações no domínio da formação de professores. Após várias tentativas falhadas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado Novo decidiu pura e simplesmente encerrá-las: primeiro, em 1930, as Escolas Normais Superiores, que não voltariam a abrir; depois, em 1936, as Escolas Normais Primárias, que reabririam na década de 40 completamente modificadas. Até aos anos 60 o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da atividade docente.

Redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em relação à formação de professores do ensino primário: o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; o segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames de estado.

Ao nível do ensino secundário, o encerramento das Escolas Normais Superiores pôs cobro a uma experiência institucional cujas raízes remontam ao Curso de Habilitação para o Magistério Secundário (1901). Eusébio Tamagnini (1930) personificou a reação contra esta medida, argumentando pela necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional. Do ponto de vista formal, o sistema implantado em 1930 procurava salvaguardar estas três componentes através da articulação de uma licenciatura de base com a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas e o estágio

num Liceu Normal. Mas o modelo adoptado tornava inviável um esforço de integração, dificultando uma formação de professores de carácter profissionalizante. A prática encarregar-se-ia de demonstrar a prevalência da dimensão académica, configurando um professor vocacionado em primeira linha para a transmissão de conhecimentos (Gomes, 1991; Loureiro, 1990).

Durante o Estado Novo assiste-se à degradação do estatuto sócio-económico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado. Se a primeira questão vai ser seriamente questionada pelos atores educativos a partir dos anos 60, desencadeando movimentos (políticos, sindicais, científicos) de certa envergadura, a segunda parece aceitar-se como uma evidência e não tem merecido grande atenção. A formação de professores tem sido coerente no aceitar (implícito) desta evidência, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autónomo e reflexivo.

Debates recentes sobre os professores e a sua formação

Por volta de 1960, Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.), situação que urge alterar tendo em conta as novas realidades económicas e sociais emergentes nesta época. O desenvolvimento do país exige mudanças de tomo na política educativa, que, desde então, passarão a ser largamente influenciadas por organizações internacionais. A profissão docente e a formação de professores vão regressar ao primeiro plano das preocupações educativas.

A presença da OCDE, nomeadamente no quadro do "Projeto Regional do Mediterrâneo", contribuiu para acentuar o papel da educação na formação do capital humano e para criar uma escola de planeamento do ensino que tem tido um papel preponderante na educação portuguesa. No VI Congresso do Ensino Liceal (Aveiro, 1971), um dos mais importantes protagonistas desta corrente, Fraústio da Silva, não deixou de demarcar territórios:

" Não pertenço, realmente, ao grupo daqueles que, parafraseando von Clausewitz, acham que os problemas da educação são demasiado importantes para serem deixados aos professores; espero, no entanto, que entre a audiência não estejam também muitos partidários da ideia de que os problemas educacionais são demasiado importantes para serem deixados aos técnicos de planeamento...".

Adoptando algumas tendências da vaga reformadora dos anos 60, a Reforma Veiga Simão (1970-1974) situou-se num momento-charneira de expansão quantitativa do sistema educativo português: em 1960, havia pouco mais de 6.000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70.000 (preparatório e secundário). Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado.

A década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores.

O ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um con-

trolo apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da ação dos professores do ensino primário. Uma vez arrefecido o ímpeto revolucionário, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político.

Paralelamente, assistiu-se ao desenvolvimento nas Universidades de programas de formação profissional de professores, primeiro nas Faculdades de Ciências (1971) e mais tarde, com o apoio do Banco Mundial, nas Universidades Novas. O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a re-crear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da ação universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos.

A consolidação destas redes de formação contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências da Educação, que se tem imposto como um novo ator social no campo educativo, com importantes consequências para a configuração da profissão docente. A década de 70 é, também, um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. O essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores, datam deste período. A vários títulos, pode mesmo argumentar-se que a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas.

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores.

A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço.

Em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual; a exceção terá sido, porventura, o ensaio de "formações centradas na escola", cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical) poderia ter sido muito estimulante. No essencial, reproduz-se o debate iniciado na década de 70, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes.

Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado.

A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores.

Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente.

O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.).

A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.

A atual ambiência reformadora é uma vez mais inspirada por tendências e movimentos internacionais, com a presença da CEE nas decisões importantes. Os homens da escola do planeamento têm liderado o processo, que anuncia o fim de um ciclo aberto nos anos 60. Produzindo um discurso descentralizador e de apelo à participação, a Reforma tem contribuído para reforçar os poderes do aparelho de Estado. A descentralização passa por uma retórica da participação, que não conduz ao aparecimento de novas instâncias de poder e à concessão de uma maior autonomia aos diversos grupos em presença no terreno educativo.

Esta retórica torna-se particularmente ativa quando se dirige aos professores. De facto, a degradação do estatuto sócio-profissional e do nível económico dos professores durante os anos 80 não era de molde a favorecer o seu empenhamento nos projetos reformadores. O Estatuto da Carreira Docente trouxe algumas melhorias significativas, mas revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova "profissionalidade docente". Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, ad intra, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm que lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente.

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os atores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente.

As tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas

sobretudo com o controlo do campo social docente. Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada?

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Na segunda parte deste texto avançam-se algumas propostas de trabalho que, inseridas no terreno da formação contínua, podem contribuir para interrogar toda a formação de professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo-se acentuado progressivamente os fatores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos "olhos dos outros", a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos.

A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo:

" A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral" (1990, p. 335).

Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a esta tensão, valendo a pena sublinhar dois elementos. Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades:

" A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os pro-

fessores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores" (Apple & Jungck, 1990, p. 156).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" invializam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

Num trabalho recente, Ivor Goodson (1991) defende a necessidade de investir a praxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade:

“ Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica” (Dominicé, 1990, pp. 149-150).

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Finger, 1989; Ball & Goodson, 1989).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de ‘stress’ é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walker, 1989).

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a «sua» vida, o que no caso dos professores é também produzir a «sua» profissão.

Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como

transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas (Ginsburg & Spatig, 1991; Popkewitz, 1987).

A situação presente dos professores portugueses encerra vários equilíbrios instáveis. A institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controlo do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional. A chave de leitura destes equilíbrios encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares (Carr, 1989; Woods, 1990).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo.

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobi-

lizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990). O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991).

Os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Desenvolvimento organizacional: produzir a escola

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989).

As dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam um novo território de intervenção, constituindo a face solidária dos processos de investigação-ação colaborativa e de investigação-formação (Lieberman, 1990; Oja & Smulyan, 1989; Wideen & Andrews, 1987).

Num interessante texto sobre "A investigação-ação e o desenvolvimento colaborativo das escolas", Bridget Sotomekh defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores:

"O facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas" (1989, p. 161).

O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua. A este propósito, uma reflexão recente de Alberto Melo parece-me particularmente pertinente:

"Os projetos experimentais que deram bons resultados foram, via de regra, realizados por 'bons' investigadores-atores e encontraram um contexto favorável. Parece-me, pois, demasiado optimista a perspectiva de generalização, pois, com outras pessoas e noutros ambientes, o projeto nunca será o mesmo. [...] Mas, para isso, seria talvez mais conveniente uma abordagem de 'disseminação em rede' do que a 'oficialização' - que significa a adopção do projeto como programa a lançar de cima para baixo" (1990, p. 8).

Creio que esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.

A noção de participação tem resistido bem à erosão do tempo; hoje em dia, é um valor aceite não apenas por motivos ideológicos ou políticos, mas também por razões económicas e de eficácia (Le Boterf, 1989). Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um "parceria pela negativa", baseado na anulação das competências dos diversos atores, e inventar um "parceria pela positiva", construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes.

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está atualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no siste-

ma educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

É preciso conjugar a «lógica da procura» (definida pelos professores e pelas escolas) com a «lógica da oferta» (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Parece-me interessante terminar este texto adaptando o epílogo de um trabalho de Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989) sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.

Começámos por organizar ações pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional.

Começámos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificámos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.³¹

31 Fonte: www.repositorio.ul.pt

OLIVEIRA, MARTA KOHL DE. JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Nº 12, P. 59 – 73, 1999.

O texto "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem", de Marta Kohl de Oliveira, aborda a questão da construção do conhecimento pelos alunos respeitando suas especificidades e que por muito tempo não eram respeitadas no processo de aprendizagem. Quando falamos de EJA temos a obrigação de refletirmos sobre a faixa etária dos alunos e também a questão cultural que os envolve.

O grupo de alunos chamados jovens e adultos agrupa uma homogeneidade quando inseridos na diversidade cultural essencial à sociedade contemporânea. Os adultos segundo a autora, fundamentado em pesquisas eram provenientes das áreas rurais mais pobres, filhos de trabalhadores rurais que não cursaram regularmente a escola no seu devido tempo e buscaram depois de adultos alfabetizarem-se.

Com o mundo competitivo no qual nossa sociedade está inserida, os adultos que não tiveram uma escolarização quando crianças procuram ainda que tardiamente o ambiente escolar para que possam elevar seu status estando alfabetizado.

O jovem também é excluído da escola, apesar de estar mais conectado ao mundo urbano e a sociedade escolarizada e tem mais chances de acabar o ensino fundamental.

Quando abordamos o tema educação de jovens e adultos, de como pensam e aprendem é necessário visualizar o lugar social em que transitam esses indivíduos, subdivididos em os que não são mais crianças, os excluídos da escola e a realidade de alguns membros de determinados grupos culturais.

O primeiro traço cultural relevante a que a autora se refere é ao processo de exclusão desse aluno da escola regular.

A escola gira em torno de regras específicas e tem uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. É um modelo de escola que gera o maior obstáculo à aprendizagem, bem mais do que o grau de dificuldades dos conteúdos e essa exclusão gera uma timidez por parte dos alunos e acaba comprometendo a aprendizagem.

A homogeneidade facilita a comunicação e ajuda na construção de uma identidade.

Porém, em termos de educação, a diversidade, a especificidade e o conhecimento prévio que cada um carrega conseguem ser um instrumento que precisa ser explorado no processo ensino-aprendizagem para jovens e adultos.

Por pertencerem ao mesmo grupo cultural isto não significa que todos têm a mesma vivência.

A educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho e desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.

Planejar esse processo é uma grande responsabilidade social e educacional, cabendo ao professor no seu papel de mediar o conhecimento, ter uma base sólida de formação.

O principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é: de auxiliar cada indivíduo a tornarem-se tudo aquilo que ele tem capacidade para ser.

Nos dias de hoje a alfabetização não visa somente à capacitação do aluno para o mercado de trabalho é também necessário que a escola desenvolva no aluno suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demande um novo tipo de profissional, que o educando obtenha uma formação indispensável para o exercício da cidadania.³²

OLIVEIRA, ZILMA RAMOS DE. EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E MÉTODOS. SÃO PAULO: CORTEZ, 2002.

Uma introdução ao tema

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de "risco social". Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupadas com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. Em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte dos grupos sociais privilegiados, que a creche e pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento.

(...) não é possível ter guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas. A existência desse tipo de argumentação só se explica por razões históricas, como uma das formas que a sociedade brasileira, com suas marcantes desigualdades sociais para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais de que dispõem as diferentes camadas da população.

Pode-se falar em uma escola da infância?

Na educação grega do período clássico, "infância" referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria.

(...) propomos que creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses.

A forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que ressalta o auxílio a população de risco

32 Por Elise Mello

social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas.

1. Metas almejadas

"A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Lei 9394/ 96, artigo 29).

Na educação infantil, hoje, busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente). P.50

2. Educação para a cidadania e para o convívio com diferenças

Ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso a formas mais interessantes de conhecer e aprender a enriquecer-se com a troca de experiências com outros indivíduos.

Isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar experiências da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro (...) e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios.

Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes, antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção.

3. A construção de concepções teóricas sobre a educação da infância

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.

Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. Opondo-se, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal.

Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado.

Um olhar sobre as novas propostas educacionais

Educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por COMÊNIO (1592 – 1670), educador e bispo protestante checo.

(...) Em 1637 elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas.

Afiava ele que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos.

(...) o filósofo genebrino Jean Jacques ROUSSEAU (1712 – 1778) criou um proposta educacional em que combatia preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade característica da natureza. Ele se opunha à prática familiar vigente de delegar a educação dos filhos a preceptores, para que estes os tratassem com severidade, e destacava o papel da mãe como educadora natural das crianças.

As ideias de Rousseau abriram caminho para as concepções educacionais do suíço PESTALOZZI (1746 – 1827), que também reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional.

Pestalozzi destacou ainda valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática.

Levou adiante a ideia de prontidão, já presente em Rousseau, e de organização graduada do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, que já aparecia em Comênio. Sua pedagogia enfatizava ainda a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos.

As ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por FROEBEL (1782 – 1852), educador alemão (...) criou em 1857 o kindergarten ("jardim de infância"), onde crianças e adolescentes (...) estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções.

A educação infantil europeia no século XX

No período que se seguiu a Primeira Guerra Mundial, por exemplo, com o aumento do número de órfãos e a deterioração ambiental, as funções de hospitalidade e de higiene exercidas pelas instituições que cuidavam da educação infantil se destacaram.

A sistematização de atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionados foi realizada por dois médicos interessados pela educação: Ovídeo Decroly e Maria Monterossi. DECROLY (1871 – 1932), médico belga, trabalhando com crianças excepcionais, elaborou, em 1901, uma metodologia de ensino

que propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil.

(...) psiquiatra italiana Maria MONTESSORI (1879 – 1952) incluiu-se também na lista dos principais construtores de propostas sistematizadas para a educação infantil no século XX. Tendo sido encarregada da seção de crianças com deficiência mental em uma clínica psiquiátrica de Roma, produziu uma metodologia de ensino com base nos estudos dos médicos Itard e Segun, que haviam proposto o uso de materiais apropriados como recursos educacionais.

Ao contrário de Rousseau, que defendia a autoeducação, Montessori não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil.

Montessori criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora (...) e para a educação dos sentidos e da inteligência – por exemplo, letras móveis, letras recortadas em cartões-lixo para aprendizado de operações com números. Foi ainda quem valorizou a diminuição do tamanho do mobiliário usado pelas crianças nas pré-escolas e a exigência de diminuir os objetos domésticos cotidianos a serem utilizados para brincar na casinha de bonecas.

Destacaram-se, na pedagogia e na psicologia, no período seguinte à Primeira Guerra Mundial (quando era proposta a salvação social pela educação), as ideias a respeito da infância como fase de valor positivo e de respeito à natureza. Tais ideias impulsionaram um espírito de renovação escolar que culminou com o Movimento das Escolas Novas. Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprias da infância.

Celestin FREINET (1896 – 1966) (...) Para ele, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social.

A pedagogia de Freinet organiza-se ao redor de uma série de técnicas e atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida. Inclui ainda oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, o ensino por contratos de trabalho, a organização de cooperativas na escola. Apesar de ele não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, sua experiência teve lento mas marcante impacto sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países.

Os primeiros passos da história da Educação Infantil

Ademais, a abolição da escravatura no Brasil (...) correu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma "arte de varrer o problema para debaixo do tapete": criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar de crianças pobres.

O Brasil República

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental de-

corrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância (...) surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos.

Enquanto isso, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, intensificadas no início do século XX, produziram um conjunto de efeito que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado com os filhos.

Como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho. O problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres.

(...) a vida da população das cidades, conturbadas pelo projeto de industrialização e urbanização do capitalismo monopolista e excludente em expansão, exigia paliativos aos seus efeitos nocivos nos centros urbanos, que se industrializavam rapidamente e não dispunham de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico, moradias, etc., trazendo o perigo de constantes epidemias. A creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão de obra, que geralmente habitava ambientes insalubres.

Entendidas como "mal necessário", as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares.

No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar devendo limitar-se a ele (...). O trabalho com as crianças nas creches tinham assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Novos tópicos na história da educação infantil no Brasil

(...) debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos afixavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem alteração das estruturas sociais geradores daqueles problemas.³³

33 Por *Jéssica Dias Guastalla*

OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (ORG.) PEDAGOGIA(S) DA INFÂNCIA – DIALOGANDO COM O PASSADO, CONSTRUINDO O FUTURO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2007.

Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro, obra organizada por Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezato Pinazza, traz contribuições relevantes e significativas para a história da educação e da educação infantil.

Em tempos de reprodução de modelos e modismos assumidos acriticamente por muitos educadores e de busca por uma perspectiva de educação da infância, a obra se reveste de fundamental importância ao revisitar teorias e pensadores do passado, que estão presentes em muitas propostas e experiências pedagógicas para a infância no mundo e no Brasil, anunciando caminhos férteis para perspectivas futuras de Pedagogia(s) da Infância.

O projeto de elaboração da obra surgiu do princípio de que a Pedagogia, sendo um produto de construção sócio-histórica, está em um contínuo processo de (re)construção. Sendo assim, para que essa (re)construção ocorra, é necessário fazermos uso da rica memória pedagógica para recriar e construir novas pedagogias para o presente e para o futuro. Partindo dessa ideia, o livro efetua um diálogo com grandes autores da primeira metade do século XIX e do século XX, procurando demonstrar "o movimento próprio da Pedagogia: desconstrução reconstrução".

Os autores com os quais o livro dialoga são:

Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi. Esses autores trazem ideias e imagens novas de criança, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil e de ensinoaprendizagem.

Suas ideias tornam-se, portanto, um campo fértil para a elaboração de uma Pedagogia ou de Pedagogias diferenciadas para o século XXI.

Trata-se de uma coletânea de textos cujos autores brasileiros e portugueses dialogam com o passado e apresentam a vida, as principais ideias e as contribuições desses pensadores para a sinalização de novas Pedagogias da Infância. Para que o leitor possa ter uma maior visibilidade dessa importante obra, apresentamos as principais questões abordadas nos diferentes textos.

O livro inicia com o capítulo: "Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação"

Neste, Júlia Oliveira-Formosinho procura contribuir para a construção de uma Pedagogia baseada em uma práxis alicerçada em crenças, teorias e ações na forma de um movimento triangular que conduz a processos reflexivos contínuos. Para a autora "ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois a ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui" (p. 14).

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Além disso, a autora apresenta e compara dois modos de fazer Pedagogia: a Pedagogia da Participação que é valorizada pelo fato de estar fundamentada nessa práxis e em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, com as crianças e suas famílias; e a Pedagogia da

Transmissão baseada no modo tradicional de fazer Pedagogia e centrada no conhecimento que se deseja transmitir, ignorando os contextos e os sujeitos envolvidos no processo de veiculação de saberes.

No texto é apresentado também um confronto entre esses dois modos de fazer Pedagogia a partir de John Dewey, com o objetivo de afastar qualquer incompreensão acerca do que é uma educação não tradicional.

É importante ressaltar que a autora expõe algumas tarefas para os envolvidos com a educação da infância, que segundo ela, são centrais na Pedagogia de Participação, entre essas tarefas está a escolha de gramáticas pedagógicas, um modo de saber-fazer para fundamentar a práxis que pode ampliar/potencializar conhecimentos (janelas) ou limitá-los (muros). No decorrer do texto Oliveira-

Formosinho argumenta sobre a importância dos contextos e, no caso da escola, um contexto social de atores que partilham metas e memórias e que constroem intencionalidades educativas. No decorrer do texto discute sobre cada uma dessas tarefas e finaliza afirmando a importância dos educadores adotarem algum modelo pedagógico e a necessidade de pertencerem a um coletivo de educadores, como garantias para sustentação da sua autonomia docente, constituídos em comunidade de aprendizagem, uma maneira de entender processos de formação continuada que permita recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes.

A Pedagogia da Infância insere-se, segundo Oliveira-Formosinho, num mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto promotor da participação, entendendo que sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura. Salienta que os processos principais de uma Pedagogia da Participação são: a observação, a escuta e a negociação, que conduzem à diferenciação pedagógica: "uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à fatalidade" (pg.29).

Em: "Fröebel uma Pedagogia do brincar para a infância", Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza apresentam ao leitor um significativo panorama da vida e da obra do filósofo e educador alemão Friedrich Fröebel, o fundador do primeiro jardim-de-infância na Alemanha e também o primeiro educador a enfatizar o brincar e a atividade lúdica como instrumentos essenciais no desenvolvimento da criança pequena e da linguagem.

As autoras analisam a Pedagogia de Fröebel que está fundamentada em sua Lei de Desenvolvimento Humano: a lei das conexões internas (unidade entre Deus, Homem e natureza). A essência dessa Pedagogia é a ideia de autoatividade e liberdade, a educação deve basear-se na evolução natural das atividades da criança e estar, necessariamente, relacionada à vida.

Kishimoto e Pinazza destacam também a educação e o cuidado para crianças menores de três anos de idade e a formação do professor que Fröebel propõe com ênfase nas

linguagens do brincar, além da consideração da palavra e do desenho como formas de representação. Alertam ainda para a importância da relação adulto-criança, e a necessidade crítica por parte dos educadores a respeito de práticas e de interpretações, por vezes, equivocadas da Teoria Froebeliana.

Em: "John Dewey: inspirações para uma Pedagogia da Infância", de Mônica Appezzato Pinazza, realiza um encontro com a obra do filósofo americano Dewey e apresenta o conceito de experiência no qual a Pedagogia Deweyana está assentada, o conceito de pensamento reflexivo, no qual o filósofo propõe a formação reflexiva tanto da criança como do professor e o conceito de educação como processo social e democrático. A autora demonstra que, o filósofo defende uma educação progressiva assentada na conexão entre a experiência primária e a experiência mais elaborada e defende uma educação baseada na investigação protagonizada pela própria criança, tornando-a sujeito de seu próprio conhecimento (o aprender-fazendo). Finaliza o texto afirmando que é necessário reconhecermos as "fontes inspiradoras" do passado para que realmente venhamos construir novas Pedagogias da Infância com as grandes contribuições deixadas por Dewey.

Nesse aspecto as concepções sobre reflexão e investigação na formação do professor têm nesse autor uma fonte inspiradora.

Em: "Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões", por Maristela Angotti, apresenta a vida e as sofridas conquistas alcançadas pela primeira mulher da Itália a obter o diploma de médica e que, com muita ousadia enfrentou o fascismo e lutou a favor dos direitos das mulheres e das crianças.

A autora apresenta também alguns conceitos da Pedagogia Científica de Montessori. O princípio básico que sustenta essa Pedagogia está na organização de um ambiente adequado e motivador, que possibilita à criança educar os sentidos, a despertar para a vida intelectual e se preparar para a vida prática. O desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação. Angotti conclui afirmando que é inegável a riqueza e a contribuição educacional deixada por Montessori, pois ela estabelece elementos, principalmente a respeito da criança, que devem ser utilizados para a elaboração de uma nova educação para as crianças pequenas.

Em: "Maria Montessori: infância, educação e paz", Joaquim Machado de Araújo e Alberto Filipe Araújo analisam, de maneira específica, as principais ideias da perspectiva educacional de Montessori, os princípios que as sustentam como a individualidade, o conceito de auto-educação, fundamentado na liberdade e no conceito de normalização e a contradição que ela estabelece entre o mundo do adulto e da criança. Além disso, fazem uma análise da natureza mitológica do discurso educativo e da concepção de criança da Pedagogia de Montessori, afirmando que ela é marcada pela visão cristã de infância.

Em: "Freinet e a Pedagogia – uma velha história muito atual", Marisa Del Cioppo Elias e Emília Cipriano Sanches, apontam o contexto político, cultural e social em que viveu o educador francês Célestin Freinet e sua formação e engajamento políticos. Apresentam a proposta inovadora da Pedagogia de Freinet: uma nova organização de escola e

um novo modelo de gestão, de espaço e de tempo, com a abolição da seriação, das divisões das disciplinas e de um programa anual. Analisam ainda a questão do trabalho na Pedagogia Freinetiana, que é apresentado como uma atividade séria que se distingue do jogo e das brincadeiras. São elencados também os princípios da filosofia educacional de Freinet sintetizados no "Código de Educação". Elias e Sanches reconhecem que a reflexão sobre a Pedagogia Freinetiana da infância promoveu uma desconstrução crítica acerca da dimensão social da educação, lançando luzes sobre os processos de aprendizagem pela criança, sobretudo devido à importância do trabalho criativo.

Em: "Celéstin Freinèt: trabalho, cooperação e aprendizagem" novamente os autores Joaquim Machado de Araújo e Alberto Filipe Araújo analisam, por outro ângulo, a obra de Freinèt, no contexto educacional da época, apresentando o movimento de renovação pedagógica desenvolvido por sua proposta educacional na valorização das técnicas educativas e na proposição de uma nova escola para o povo trabalhador: a Escola-Oficina. Relevam nessa teoria a importância do trabalho escolar como práxis docente, da expressão livre e a imprensa escolar. Para os autores, a grande contribuição de Freinèt para a educação "está na sua proposta de metodologia da escola e das aulas e no compromisso do professor com o contexto social" (p.188).

Em: "As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da Infância", de Fátima Vieira e Dalila Lino, analisa a obra do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, destacando os seus principais conceitos de epistemologia genética, os processos de construção do conhecimento e a teoria do desenvolvimento da moral na criança. Vieira e Lino enfatizam que o autor nunca foi e nem pretendeu ser pedagogo, mas reconhecem que sua teoria apresenta importantes conceitos para a Pedagogia da Infância como, por exemplo, a noção de construção de conhecimento e o papel ativo da criança nessa construção.

Em: "Vygotsky: uma abordagem historicocultural da educação infantil", Alessandra Pimentel faz uma análise da teoria histórico-cultural desenvolvida por este autor e seus companheiros Luria e Leontiev. Vygotsky buscava por meio dessa teoria a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e tentava articular informações dos diferentes componentes que integram os processos mentais: neurológico, psicológico, linguístico e cultural. No decorrer do texto, Pimentel apresenta algumas implicações do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança, focando a sua análise nas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, procurando demonstrar a importância da brincadeira lúdica no desenvolvimento da linguagem, na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem.

Em: "Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância", Tizuko Morchida Kishimoto, além de traçar algumas concepções principais da teoria do autor, apresenta uma das grandes contribuições de Bruner para a educação infantil que é o desenvolvimento da representação da mente narrativa pela brincadeira, apresentando o valor que Bruner atribui às histórias de contos de fadas que auxiliam a criança na organização do pensamento por meio da "categorização" e a sua proposta de educação para a equidade.

Conclui afirmando que Bruner é um dos gigantes do século XX que, ao desenvolver uma Pedagogia sócioconsuetudinária, propôs mudança nos conceitos educacionais, em especial, pela importância que atribuiu à escuta das múltiplas vozes da criança.

Em: "Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas", Ana Lúcia Goulart de Faria analisa a Pedagogia da Infância do italiano Malaguzzi, levada a efeito na região da Reggio Emilia (situada ao norte da Itália). Segundo a autora, a Pedagogia de Malaguzzi é uma Pedagogia inovadora, criativa que valoriza as múltiplas relações e as diferentes linguagens da criança e que tem na arte, o seu fundamento e na equidade, sua finalidade. Para Faria: "o trabalho coletivo na rede pública, com professores especializados "em normalidade", garante para as crianças, parafraseando Marx, as "condições dadas" para elas fazerem história." (p. 286). A autora reproduz também "Uma carta dos três direitos", redigida por Malaguzzi, que apresenta direitos diversos, mas complementares, da criança, dos pais e dos educadores e que fundamentam a gestão social, participativa e ativa em instituições de educação infantil daquela região, acentuando que os direitos das crianças não estão dissociados dos direitos da família e da efetiva cidadania.

Em: "Anônimo do século XXI: a construção da Pedagogia Burocrática", João Formosinho e Joaquim Machado Araújo apresentam a "Pedagogia Burocrática" pensada como "Pedagogia Ótima" fundamentando-se no caráter legal das normas e regulamentos oficiais que serviram e servem para despersonalizar as atividades dos professores e o trabalho pedagógico desenvolvidos na instituição escolar. Segundo os autores não é possível identificar um autor como personagem individual para essa Pedagogia, mas afirmam que o "autor anônimo" está presente nos níveis centrais de administração da educação e nas diferentes formas de controle do trabalho pedagógico. Além desses aspectos, eles apresentam a burocracia inspirada em Max Weber, a decisão do sistema de ação burocrática e a imagem de criança, professor e de escola que a "Pedagogia Burocrática" apresenta, lançando às margens as propostas e práticas pedagógicas alternativas.

A obra sinaliza perspectivas e orienta educadores e pesquisadores interessados em revisitar as inspirações teóricas dos autores analisados.

Parafraseando Horckheimer (1978) "não se trata de conservar o passado, mas de resgatar as esperanças do passado". Tempos e esperanças históricos que se entrecruzam nos princípios e concepções que têm em comum o respeito e a valorização dos direitos das crianças como produtoras de cultura e sujeitos capazes, desde o nascimento. Consideramos que mais do que o "dom", condições preexistentes que a concepção inatista apregoou para o desenvolvimento infantil, trata-se hoje de criar o "dão" (o dar, o criar, o construir condições) para a efetiva possibilidade de fruição e recriação dos direitos da infância e dos educadores que se dedicam a esse segmento etário, condições essas fundamentais para a emergência de novas Pedagogias.³⁴

34 Fonte: www.scielo.br – Por Marineide de Oliveira Gomes/Ama-bille Silva Paschoim

PARRA, C.; SAIZ, I. (ORG.). DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1996.

Considerando os resultados da investigação, as autoras questionam o enfoque usual do tema e, em seguida, apresentam uma série de situações didáticas que podem ser desenvolvidas com os estudantes em classe. Foi uma época de muito entusiasmo e de aprendizagens intensas. Líamos, discutíamos, estudávamos, fichávamos cada parte, atentas a cada detalhe, e voltávamos para a sala de aula animadíssimas a fim de propor as atividades aos nossos alunos. Depois da leitura desse artigo, nunca mais olhei da mesma forma uma sala de aula. Em 1996, o livro foi traduzido e lançado no Brasil. Corri à livraria para comprar meu exemplar, que carrego comigo até hoje. As marcas - anotações, grifos, post-its, manchas de café, dedicatórias - que hoje fazem parte do meu exemplar são o testemunho das repetidas leituras realizadas nos últimos 14 anos. Aos poucos, fui me aventurando pelos outros artigos e me encantei ainda mais com a obra, fundamental para estudar e conhecer a didática da Matemática, já que os principais autores da área estão nela representados.

No capítulo Os Diferentes Papéis do Professor, o francês Guy Brousseau, pioneiro da didática da disciplina, fala sobre as diversas funções que um educador assume em diferentes momentos do desenvolvimento de uma sequência didática. Ele expõe conceitos fundamentais da teoria das situações didáticas, como situação a didática e devolução. O texto concentra muitas das ideias difundidas hoje não só no ensino da Matemática como também de outras disciplinas. Outros textos apresentam temas importantes, como o significado do cálculo mental.

Esse é, enfim, um daqueles livros que permitem nos defrontar com algo surpreendente a cada leitura.³⁵

. LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.

Como e porque se iniciou a pesquisa sobre a aquisição da noção de número.

A relação entre os grupamentos e a escrita numérica tem sido um problema para as crianças nas experiências escolares o que tem levado pesquisadores e educadores realizarem esforços, com experimentos de recursos didáticos diversos, para tornar real a noção de agrupamentos numéricos às crianças nas séries iniciais. A gravidade do problema foi detectada através de entrevistas com crianças que não eram trabalhadas nos programas que usavam estes recursos.

Elas utilizavam métodos convencionais nas operações de adição e subtração (vai um) sem entenderem os conceitos de unidades, dezenas e centenas. Mesmo naquelas

35 Fonte: www.novaescola.org.br - Por Priscila Monteiro

que pareciam acertar, não demonstravam entender os algarismos convencionais na organização de nosso sistema de numeração. (Lerner, D 1992).

As dificuldades foram detectadas e analisadas em crianças de vários países. Chamou a atenção dos pesquisadores o fato das crianças não entenderem os princípios do sistema numérico. Foi verificado que as práticas pedagógicas não consideravam os aspectos sociais e históricos vividos pelas crianças, ou seja, *o dia-dia que traziam para escola não era importante quando os alunos chegavam à escola, e mesmo no decorrer do ano letivo; a preocupação estava centrada apenas na fixação da representação gráfica.*

Era necessário compreender o caminho mental que essas crianças percorriam para adquirirem este conhecimento. Para tornar claro esse fenômeno, iniciaram pela elaboração de situações didáticas. Assim foi necessário testá-las em aula para descobrir os aspectos relevantes para as crianças no sistema de numeração, tais como: as ideias elaboradas sobre os números, formulação de problemas e conflitos existentes.

Foi por meio de entrevistas com as crianças de 5 a 8 anos que se esclareceu o caminho que percorrem, de forma significativa, na construção de conceito de número. Através das ideias, justificações e conflitos demonstrados nas respostas foi possível traçar novas linhas de trabalho didático.

// - História dos conhecimentos que as crianças elaboram a respeito da numeração escrita

A pergunta levantada pelos pesquisadores é: como as crianças compreendem e interpretam os conhecimentos vivenciados no seu cotidiano no meio social-familiar de utilização da numeração escrita? A hipótese era que as crianças elaboram critérios próprios para produzir representações numéricas e que a construção da notação convencional não segue a ordem da sequência numérica.

Para buscar a resposta às hipóteses levantadas, situações experimentais, através de jogos foram projetadas e relacionadas à comparação de números. Através das respostas das crianças entrevistadas chegou-se a suposição que elas elaboram uma hipótese de *"quanto maior a quantidade de algarismos de um número, maior é o número"*, ou *"primeiro número é quem manda"*.

As crianças usam como critério de comparação de números maiores ou menores elaborando a partir da interação com a numeração escrita, quando ainda não conhecem a denominação oral dos números que comparam. Ao generalizarem estes critérios, outras crianças mostraram dificuldades com afirmações contraditórias quando afirmavam que "o numeral 112 é maior que 89, por que tem mais números, mas logo muda apontando para o 89 como maior por que - 8 mais 9 é 17 -, então é mais."

Assim concluiu-se que a elaboração de critério de comparação é importante para a compreensão da numeração escrita. (p. 81).

A posição dos algarismos como critério de comparação ou "o primeiro é quem manda"

Um dos argumentos usados pelas crianças respondentes é que ao comparar os números com a mesma quantidade de algarismos, diziam que, a posição dos algarismos

é determinada pela função no sistema de números (por exemplo: que 31 é maior que 13 por que o 3 vem primeiro). Assim elas descobrem que além da quantidade de algarismos, a magnitude do número é outra característica específica dos sistemas posicionais.

Tais respostas não são precedidas de conhecimentos das razões que originaram as variações.

Para as crianças da 1ª série que ainda não conhecem as dezenas, mas conseguem ver a magnitude do número, fazem a seguinte comparação: o 31 é maior porque o 3 de 31 é maior que o 2 do 25.

Assim “os dados sugerem que as crianças se apropriam primeiro da escrita convencional da potência de base.”

Papel da numeração falada

Os conceitos elaborados pelas crianças a respeito dos números são baseados na numeração falada e em seu conhecimento descrita convencional dos “nós”.

“Para produzir os números cuja escrita convencional ainda não haviam adquirido, as crianças misturavam os símbolos que conheciam colocando-os de maneira tal, que se correspondiam com a ordenação dos termos na numeração falada” (p.92). Sendo assim, ao fazerem comparações de sua escrita, o fazem como resultado de uma correspondência com a numeração falada, e por ser esta não posicional.

“Na numeração falada a justaposição de palavras supõe sempre uma operação aritmética de soma ou de multiplicação - elas escrevem um número e pensam no valor total desse número. Como exemplo: duzentos e cinquenta e quatro - escrevem somando $200 + 50 + 4$ ou 200504 e quatro mil escrevem 41000- dando a ideia de multiplicação”.

A numeração escrita regular é mais fechada que a numeração falada. É regular porque a soma e a multiplicação, são utilizadas sempre pela multiplicação de cada algarismo pela potência da base correspondente, e se somam aos produtos que resultam dessas multiplicações.” É fechada porque não existe nenhum vestígio das operações aritméticas racionais envolvidas, sendo deduzidas a partir da posição que ocupam os algarismos.

Ex: $4815 = 4 \times 103 + 8 \times 102 + 1 \times 101 + 5 \times 10$.

Através destes insipientes resultados acima citados, é possível deduzir “uma possível progressão nas correspondências entre o nome e a notação do número até a compreensão das relações aditivas e multiplicativas envolvidas na numeração falada”.

As crianças que realizam a escrita não-convencional o fazem a semelhança da numeração falada, pois demonstraram em suas escritas numéricas que as diferentes modalidades de produção coexistem para os números posicionados em diferentes intervalos da sequência ao escreverem qualquer número convencionalmente com dois ou três algarismo em correspondência com a forma oral. Exemplo: podem escrever cento e trinta e cinco em forma convencional (135), mas representam mil e vinte e cinco da seguinte forma: 100025. Mesmo aquelas crianças que escrevem convencionalmente os números entre cem e duzentos, podem não generalizar esta modalidade a outras centenas. Por exemplo, escrevem 80094 (oitocentos e noventa e quatro).

Assim é que a relação numeração fala/numeração escrita não é unidirecional. Observa-se também que a numeração falada intervém na conceitualização da escrita numérica.

O que parece é que algumas crianças demonstram que utilizam um critério para elaborar a numeração escrita. Assim acham que mil e cem e cem mil sejam a mesma coisa, pois elaboram o elemento símbolo, qualificação e não quantificação. Desta forma as crianças apropriam-se progressivamente da escrita convencional dos números a partir da vinculação com a numeração falada. Mas pergunta-se, como fazem isto? Elas supõem que a numeração escrita se vincula estritamente à numeração falada, e sabem também que em nosso sistema de numeração a quantidade de algarismos está relacionada à magnitude do número representado.

Do conflito à notação convencional

Há momentos em que a criança manipula a contradição entre suas conceitualizações sem conflito. Às vezes centram-se exclusivamente na quantidade de algarismos das suas escritas que produziram, e parece ignorar qualquer outra consideração a respeito do valor dos números representados. Assim também parece claro que não é suficiente conhecer o valor dos números para tomar consciência do conflito entre quantidade de número e a numeração falada.

Em outros momentos a criança parece alternar os sistemas de conceitualizações dos números. Em outro momento, o conflito aparece, pois ao vincular a criança a numeração falada na produção da escrita, mostra-se insatisfeita achando que é muito algarismo.

Exemplo: Ao pedir-se para escreverem seis mil trezentos e quarenta e cinco, fazem 600030045. Ao mesmo tempo escrevem 63045. Isto mostra que nesse momento encontra-se em conflito pela aproximação da escrita convencional e a falada.

O conflito é percebido após compararem e corrigirem a escrita numérica feita por eles mostrando uma solução mais ou menos satisfatória.

É percebido que pouco a pouco a criança vai tomando consciência das contradições procurando superar o conflito, mas sem saber como; pouco a pouco através da re-significação da relação entre a escrita e a numeração falada elaboram ferramentas para superar o conflito. Essa parece ser uma importante etapa para progredir na escrita numérica convencional. Portanto, as crianças produzem e interpretam escritas convencionais antes de poder justificá-las através da «lei de agrupamento recursivo».

Sendo assim torna-se importante no ensino da matemática considerar a natureza do objeto de conhecimento como valorizar as conceitualizações das crianças à luz das propriedades desse objeto.

III - Relações entre o que as Crianças sabem e a organização posicional do sistema de numeração.

Devido a convivência com a linguagem numérica não percebemos a distinção entre a propriedade dos números e a propriedade da notação numérica, ou seja, das propriedades do sistema que usamos para representá-lo.

As propriedades dos números são universais, enquanto que as leis que regem os diferentes sistemas de numeração não o são. Por exemplo: oito é menor que dez é um conceito universal, pois em qualquer lugar, tempo ou cultura será assim. O que muda é a justificativa para esta afirmação, pois varia de acordo com os sistemas qualitativos e quantitativos dos números ou posicionais dos algarismos.

A posicionalidade é responsável pela relação quantidade de algarismos e valor do números.

A criança começa pela detecção daquilo que é observável no contexto da interação social e a partir deste ponto os números são baseados na numeração falada e em seu conhecimento da escrita convencional ("dos nós").

IV - Questionamento do enfoque usualmente adotado para o sistema de numeração

O ensino da notação numérica pode ter modalidade diversa como: trabalhar passo a passo através da administração de conhecimento de forma "cômoda quotas anuais" - metas definidas por série - ou através do saber socialmente estabelecido.

Pergunta-se: é compatível trabalhar com a graduação do conhecimento? Ou seja, traçar um caminho de início e fim, determinado pelo saber oficial? E qual é o saber oficial? E o que se estar administrando de conhecimento numérico nas aulas?

O processo passo a passo e aperfeiçoadamente, não parece compatível com a natureza da criança, pois elas pensam em milhões e milhares, elaboram critérios de comparação fundamentados em categorias. Podem conhecer números grandes e não saber lidar com os números menores.

Os procedimentos que as crianças utilizam para resolver as operações tem vantagens que não podem ser depreciadas se comparadas com procedimentos usuais da escola.

No esforço para alcançar a compreensão das crianças no sistema de numeração e não a simples memorização é que muitos educadores leem utilizado diferentes recursos para materializar o grupamento numérico. Alguns utilizam sistemas de códigos para traduzir símbolos dando a cada grupamento uma figura diferente como, triângulo para potências de 10, quadrado para potências de 100, ou a semelhança do sistema egípcio para trabalhar a posicionalidade de, um número ou empregam o ábaco como estratégia para as noções de agrupar e reagrupar a fim de levar a compreensão da posicionalidade.

No entanto todos estes pressupostos não são viáveis por razões próprias da natureza da criança, como também considerando o ambiente social, no qual convivem com os números.

As crianças buscam desde cedo a notação numérica. Querem saber o mais cedo possível, como funciona, para que serve, como e quando se usa. Inicialmente, não se interessam pela compreensão dos mesmos e sim pela sua utilidade. Dessa forma, a compreensão passa a ser o ponto de chegada e não de partida.

Outro problema com as aulas de aritmética é que os professores oferecem respostas para aquilo que as crianças não perguntam e ainda ignoram as suas perguntas e respostas.

V - Mostrando a vida numérica da aula

O ensino do sistema de numeração como objeto de estudo passa por diversas etapas, definições e redefinições, para então, ser devidamente compreendida.

Usar a numeração escrita envolve produção e interpretação das escritas numéricas, estabelecimento de comparações como apoio para resolver ou representar operações.

Inicialmente o aprendiz, ao utilizar a numeração escrita encontra problemas que podem favorecer a melhor compreensão do sistema, pois através da busca de soluções torna possível estabelecer novas relações; leva à reflexões, argumentações, a validação dos conhecimentos adquiridos, e ao início da compreensão das regularidades do sistema.

O sistema de numeração na aula.

A seguir serão discutidas algumas ideias sobre os princípios que orientam o trabalho didático através da reflexão da regularidade no uso da numeração escrita.

As regularidades aparecem como justificação das respostas e dos procedimentos utilizados pelas crianças ou como descobertas, necessários para tornar possível a generalização, ou a elaboração de procedimentos mais econômicos. P.117

Assim, a análise das regularidades da numeração escrita é uma fonte de insubstituível no progresso da compreensão das leis do sistema.

O uso da numeração escrita como ponto de partida para a reflexão deve, desde o início ser trabalhada com os diferentes intervalos da sequência numérica, através de trabalho com problemas, com a numeração escrita desafiadora para a condução de resoluções, de forma que cada escrita se construa em função das relações significativas que mantem com as outras. Os desafios e argumentações levam as crianças serem capazes de resolver situações-problema que ainda não foram trabalhadas e à socialização do conhecimento do grupo.

As experiências nas aulas são de caráter provisório, às vezes complexas, mas são inevitáveis, porque no trabalho didático é obrigado a considerar a natureza do sistema de numeração como processo de construção do conhecimento.

No trabalho de ensinar e aprender um sistema de representação será necessário criar situações que permitam mostrar a organização do sistema, como ele funciona e quais suas propriedades, pois o sistema de numeração é carregado de significados numéricos como, os números, a relação de ordem e as operações aritméticas. Portanto comparar e operar, ordenar, produzir e interpretar, são os eixos principais para a organização das situações didáticas propostas.

Situações didáticas vinculadas à relação de ordem

O entendimento do sistema decimal posicionai está diretamente ligada a relação de ordem. Por isto as atividades devem estar centradas na comparação, vinculada à ordenação do sistema. Alguns exemplos podem melhorar o entendimento dessas relações, são elas: simulação de uma loja para vender balas, em pacotes de diferentes quantidades. Ao sugerir que as crianças decidam qual o preço

de cada tipo de pacote, estarão fazendo comparações em conjunto com os colegas, notações, comparam as divergências, argumentam e discutem as ideias, orientadas por uma lógica. Assim os critérios de comparação podem não ser colocados imediatamente em ação por todas as crianças, pois algumas irão realizar com maior ou menor esforço o ordenamento, outras ordenam parcialmente alguns números, e os demais se limitam a copiar a que os outros colegas fizeram. Todos nesta atividade se interagem. Os primeiros tem a oportunidade de fundamentar sua produção e conceitualizar os recursos que já utilizavam. As crianças que ordenam parcialmente aprendem ao longo da situação, levantam perguntas e confirmam as ideias que não tinham conseguido associar. As crianças que não exteriorizaram nenhuma resposta, também se indagam e podem obter respostas que não tinham encontrado. As crianças que se limitam copiar, é importante que o professor as estimule com intervenções orientadas para desenvolver nelas o trabalho autônomo. Também devem ser estimuladas a perguntarem a si mesmas antes de ir aos outros, recorrer ao que sabem e descobrir seus próprios conhecimentos, e que são capazes de resolver os problemas. Enfim, deve ser incentivada a autonomia.

Uma segunda experiência é aquela que pode usar materiais com numeração sequencial com fita métrica, régua, paginação de livros, numeração das casas de uma rua. Todas estas atividades ajudam as crianças buscarem por si mesmas as informações que precisam.

No trabalho conjunto todas as crianças leem oportunidade de aprender, mesmo que em ritmos diferentes, aprendem com o trabalho cooperativo na construção do conhecimento.

Outra proposta de atividade pode ser direcionada a interpretação da escrita numérica no contexto de uso social do cotidiano de cada uma. Pode ser realizado através de: comparação de suas idades, de preços, datas, medidas e outras. Experiências como: formar lista de preços, fazer notas fiscais, inventariar mercadorias, etc. Através de experiências semelhantes, é possível levar as crianças considerar a relevância da relação de ordem numérica. As atividades desenvolvidas produzem efeito no sentido de modificar a escrita, ou da interpretação originalmente realizada. A longo prazo, devem ser capazes de montar e utilizar estratégias de relação de ordem para resolver problemas de produção e interpretação.

Se nas atividades a professora detecta que determinado número leem diferentes notações na turma, deve trabalhar com argumentações até que cheguem a interpretação correta.

Percebe-se através dos argumentos utilizados pelas crianças a busca pela relação de ordem, mesmo naquelas que utilizaram anotações não convencionais, a ponto de transformarem a partir de sucessivas discussões e objeções que elas fazem a si próprias.

A relação numeração falada/numeração escrita é um caminho que as crianças transitam em duas direções: da sequência oral como recurso para compreensão da escrita numérica e como sequência da escrita como recurso para reconstruir o nome do número.

Para isso é importante desenvolver atividades que favoreçam a aplicação de regularidade podendo ser observado nas situações de comparação, de produção ou interpretação.

Mas pergunta-se: quais as regularidades necessárias trabalhar na contagem dos números? Estabelecer as regularidades tem o objetivo de tornar possível a formulação de problemas dirigidos às crianças, mas também para que adquiriram ferramentas para auto-criticar as escritas baseadas na correspondência com a numeração falada e na contagem dos números. Exemplo: as dezenas com dois algarismos, as centenas com três algarismos. Depois do nove vem o zero e passa-se para o número seguinte

Como intervir para que as crianças avancem na manipulação da sequência oral? Pode-se sugerir as crianças que procurem um material que tenha sequência correspondente e descubra-se por si mesma a regularidade. Buscar nos números de um a cem quais os que terminam em nove, identificar e nomear os números seguintes do nove. Esta é uma atividade de interpretação e tão importante quanto a produção na contagem dos números. Exemplo: Como descobrir as semelhanças e diferenças entre os números de um a quarenta. Localizar em todos os números de dois dígitos que terminam em nove e anotar qual é o seguinte de cada um deles. Esta atividade pode ser encontrada em materiais como calendário, régua e fita métrica.

Um critério importante para trabalhar é estabelecer primeiro as regularidades para um determinado intervalo. A partir daí passar a sua generalização através do uso de materiais que contenham números maiores. Só então o indivíduo começa a questionar o seu significado.

As crianças são capazes de inventar algarismos próprios e colocam em jogo as propriedades das operações como conhecimento implícito sobre o sistema de numeração, importante para descobrir as leis que regem o sistema. Ao estudar o que acontece quando se realizam as somas é possível estabelecer regularidades referentes ao que muda e ao que se conserva.

As atividades como colocar preços em artigos de lojas, contar notas de dez em dez, fazer lista de preço, colocar novos preços aos que já tem, contar livros das prateleiras das estantes de uma biblioteca, e ao comparar a numeração das páginas de um jornal, é possível analisar o que transforma nos números quando lhes soma dez, utilizar dados nos aspectos multiplicativos em que cada ponto do dado vale dez e vão anotando a pontuação de cada um dos participantes do grupo. A partir desta atividade são levadas a refletir sobre o que fizeram e sobre a função multiplicativa e relacioná-la com a interpretação aditiva. Desta forma, levá-los a uma maior compreensão do valor posicional. Através de diferentes comparações estabelecem regularidades numéricas para os *dezes* e os *cens* e refletir sobre a organização do sistema.

As crianças tem oportunidade de formular regras e leis para as operações com números e concentram nas representações numéricas.

Na segunda série a calculadora pode ser introduzida, desde que de forma adequada, pois leva as crianças aprofundarem suas reflexões, tomarem consciência das operações numéricas e torna possível que cada um detecte por

si mesma quando é que estão corretas e o que não está certo, auto-corrija os erros e formule regras que permitam antecipar a operação que levará ao resultado procurado.

Assim, *refletir sobre o sistema de numeração e sobre as operações aritméticas levam as crianças a formularem leis para acharem procedimentos mais econômicos. Leva a indagações das razões das regularidades de forma significativa. Busca resposta para organizar os sistemas, para novas descobertas da numeração escrita.*³⁶

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: PORTO ALEGRE: PENSO, 2015.

A expressão “era digital” se aplica à onipresença da informação como entorno simbólico e de socialização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. É um entorno evoluído do modelo da televisão, para diferentes telas e artefatos, que ajustam interações narrativas visuais complexas (videogames, celulares, totens, tabletes, etc.), ligadas pela *web*. Esse entorno constitui, assim, um mosaico de dados que, na maioria das vezes, não produz formação e sim, perplexidade e desorientação. (GÓMEZ, 2015, p. 18). E está implicado em um novo processo de decodificação audiovisual, “que nem exige a técnica da leitura”, do tipo reconhecido por meio da linguagem escrita e articulada. “O mundo da tela é muito diferente da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta” (GÓMEZ, 2015, p. 20).

Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (GÓMEZ, 2015, p. 21).

Esse mosaico não pode produzir formação *a priori* porque seu potencial educativo, oferecido pela revolução eletrônica, sofre mediação da economia de mercado, a serviço das transações comerciais. A serviço do mercado, uma noção como a de ‘verdade’ “importa menos do que a popularidade ou a intensidade da experiência emocional que se propõe” (GÓMEZ, 2015, p. 23). Quando a criança tem acesso ilimitado a uma quantidade de informações fragmentadas, que vão além de sua capacidade de organização em esquemas compreensivos, ela dispersa sua atenção e satura sua memória. A criança passa a se ocupar com “diferentes tarefas simultâneas, as multitarefas”. No entanto não experimenta tarefas que permitem o conhecimento que a atenção concentrada em um único foco possibilita (GÓMEZ, 2015, p. 26). É preciso equilibrar essas duas capacidades (a de realizar diferentes tarefas simultaneamente e a de atenção focada). Aqui entra em jogo um cenário em que a educação não se orienta por mais tempo de transmissão de conhecimento e aprendizado, por meio de mais aulas. Essa

36 Fonte: www.apeoesp.org.br

condição carrega o sentido do termo “educativa” aplicada à escola. A formação requer o cenário em que pais, mães e educadores vivenciem:

a escola em um território aberto, competindo com outros serviços e instituições pelo interesse dos alunos e das famílias, sem o papel determinante na definição do que constitui a aprendizagem e o conhecimento válidos, tampouco na definição do ritmo, da sequência e da estrutura de programa estudos fechados. (GÓMEZ, 2015, p. 30)

Isso porque o aspecto sublinhado é o de reconhecimento da inversão de posições tradicionais de autoridade geracional:

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores. (GÓMEZ, 2015, p. 27)

Quais são os desafios dessa era para estudantes que vivem nos territórios desfavorecidos do ponto de vista econômico, social e cultural? Aqui entram as políticas públicas e o sentido de reivindicarmos mais tempo diário de escola. Especialmente nesses contextos, reconhecer as desigualdades de classe, étnico-raciais, de gênero e de acesso à tecnologia não é tarefa trivial.

É uma tarefa que combina esforços para superar a seguinte tendência:

A tendência de igualar a inteligência com uma forma de atividade acadêmica que prima pelo pensamento verbal e matemático, desconsiderando as múltiplas formas de inteligência possíveis, especialmente as artísticas, que priorizam a abstração e o conhecimento proposicional, a discussão verbal sobre o conhecimento aplicado, a inovação e o raciocínio hipotético-dedutivo sobre a indução, a analogia e a intuição, a análise sobre a ação, o discurso sobre a prática, para contrapor a vida racional à vida afetiva. Fazer música, pintura, teatro, poesia, romance, dança, etc., não é considerado atividade acadêmica, mas escrever ensaios e críticas sobre tais artes, sim. O racionalismo e o empirismo, que constituem as bases do academicismo vigente, têm permeado a vida social, cultural, científica e política moderna e contemporânea e configurado, assim, a vida escolar nos últimos dois séculos. (GÓMEZ, 2015, p. 39)

O aspecto epistemológico em questão refere-se à compreensão do desenvolvimento da personalidade, ao longo da história de cada pessoa, em cada situação. É um desenvolvimento largo, profundo e de múltiplas dimensões, que requer o aprendizado em rede. Destacam-se ideias-chave desse aprendizado:

1) A relevância dos processos e contextos: apesar de não haver aprendizado sem conteúdo, a capacidade de conhecer e aprender a aprender é hoje mais importante do que o conteúdo da aprendizagem {...}

2) A importância da pluralidade e qualidade das redes: {...} o ato de aprender é mais um processo de assimilação do que de aquisição, de apropriação pessoal dos significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam, recriando-se, continuamente nas redes de intercâmbio das quais cada indivíduo participa.

3) A importância decisiva da externalização da informação. As limitações da memória humana, a memória de trabalho do cérebro, sempre foram compensadas com ar-

tefatos externos: livros, arquivos base de dados e ferramentas. {...} Os circuitos internos dos seres humanos devem ser reservados para os processos mais complexos de natureza superior: contraste, avaliação, síntese, inovação e criação. (GÓMEZ, 2015, p. 51-52)

O autor propõe um “novo iluminismo para a escola” (GÓMEZ, 2015, p. 72), considerando-se os avanços na compreensão do funcionamento do cérebro, que deixa de ser representado como uma máquina de calcular e passa ser situado na cultura, nos modos pelos quais nos apropriamos de narrativas e histórias. Nesse sentido, ele passa a ser representado como “uma instância emocional, preocupada com a sobrevivência, que busca a satisfação e evita a dor e o sofrimento” (GÓMEZ, 2015, p. 72). A principal consequência dessa compreensão põe em debate “o controverso, duvidoso e promissor conceito de competência” (GÓMEZ, 2015, p. 73). Essa aplicação da expressão é cotejada pelo reconhecimento de documentos geminais que trouxeram à tona o conceito de competência, no bojo do Projeto DeSe-Co (Definição e Seleção de Competências-Chave), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000. Ou seja, o autor reconhece que “o termo competências não surge inocente” (GÓMEZ, 2015, p.73) e propõe um exame plural do termo.

Para mim, as competências são sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação, ou seja, combinações pessoais de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam a interpretação, a tomada de decisões e atuação dos indivíduos humanos em suas interações com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional. AS competências envolvem a capacidade e o desejo de compreender, analisar, propor, desenvolver e avaliar. Ou seja, a pessoa competente em qualquer um dos diferentes âmbitos do saber tem de ser capaz de utilizar todos os seus recursos para desenvolver os seguintes processos diante das situações problemáticas em que se encontra:

- a) análise e diagnóstico compreensivo das situações problemáticas;
- b) elaboração e planejamento dos modos mais adequados de intervenção;
- c) atuação flexível, sensível, criativa e adaptativa; e
- d) avaliação reflexiva de processos e resultados, bem como a formulação de conseqüentes propostas de melhoria. (GÓMEZ, 2015, p. 75)

Esse exame é feito nos capítulos intitulados “A construção da personalidade: aprender a se educar” e “Uma nova racionalidade para a escola: aprender a se educar”. O quadro até aqui esboçado situa a problemática geral do livro, sintetizada em sua primeira parte (da página 14 à página 98).

A segunda parte, em cinco capítulos, se volta para a problematização do caráter educativo do currículo, vinculado a práticas relevantes (Escola Ross, em Nova York; Charter High School for Architecture and Design (CHAD), na Filadélfia; Story Centered Curriculum (SCC) e outras), para oferecer sugestões acerca das mudanças em curso.

As sugestões são as apresentadas a seguir.

Currículo: relevância, profundidade, opcionalidade, flexibilidade e emergência. O ponto de partida é a ideia segundo a qual competências não são conteúdos agregados

ao currículo tradicional, e sim intenções amarradas na compreensão das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A relevância é um atributo da experiência do estudante, engajado em seu processo de aprendizagem. Uma vez que a organização do currículo sempre está implicada na seleção de experiências, a relevância acompanha o interesse do estudante, seus tempos de vida e sua biografia. Por sua vez, as ideias de opcionalidade, flexibilidade e emergência estão implicadas na oficialidade do currículo. É providencial destacar: o que precisa ser reduzido nos currículos são as prescrições.

O currículo oficial deve ser visto como um documento de orientação e um guia que indica prioridades genéricas e não como uma lista interminável de conteúdos mínimos, classificados por matéria. O currículo deve ser resultado do debate público sobre os objetivos, intenções, competências ou qualidades humanas que devem ser desenvolvidas pelo dispositivo escolar {...} as concreções do conteúdo, e os métodos de ensino e de avaliação devem fazer parte da competência profissional dos professores (GÓMEZ, 2015, p. 104)

2) Primazia da atividade e participação em práticas sociais. O esforço para se constituírem ambientes de aprendizagem é o mesmo aplicado em transformar a escola em “espaços de trabalho e vivência em vez de locais de recepção de estudo” (GÓMEZ, 2015, p. 161). Isso requer uma comunidade de práticas e de elaboração de projetos como “base pedagógica do currículo, e não como um episódio isolado de uma unidade didática” (GÓMEZ, 2015, p. 115). Para aprofundar essa sugestão, o autor nos convida a recolocar o ensino “como uma complexa atividade cultural profundamente condicionada por crenças e hábitos que funcionam em parte fora da consciência” (GÓMEZ, 2015, p. 156), de tal modo que “o ensino não causa a aprendizagem, cria contextos, cenários e condições que oferecem melhores ou piores condições de aprender” (GÓMEZ, 2015, p. 157). É desejável que essa criação se apresente na forma de:

Uma configuração diversificada de espaços multiuso e tempos flexíveis a serviço dos projetos de aprendizagem: espaços de trabalho individual e estudo, espaços de trabalho em grupo e espaços de comunicação, exposição, discussão e debate. São necessários ambientes diversificados, polivalentes e ricos em recursos didáticos e humanos. Isso significa romper as fronteiras entre a escola, a cultura, a sociedade e abrir e integrar a escola à sociedade, de modo que se possa tirar proveito da riqueza cultural da família e da sociedade: voluntários, famílias, aposentados, profissionais, etc (GÓMEZ, 2015, p. 161)

3) Avaliar para aprender. Se “a avaliação constitui o verdadeiro e definitivo programa, pois indica *o que realmente conta* na vida escolar” (GÓMEZ, 2015, p. 131), então é preciso tomá-la como chave de mudança da cultura escolar. A avaliação educativa se caracteriza pela diferença em relação à avaliação padronizada por meio de teste.

O ensino educativo requer estratégias e critérios contrários à padronização mecânica: ensino e avaliações personalizadas e envolvimento de toda a comunidade, incluindo famílias, recursos apropriados e contextos confiáveis, para permitir a investigação e a experimentação, o apoio próximo e rápido diante das primeiras deficiências. (GÓMEZ, 2015, p. 136)

Avaliar para aprender requer assumir aspectos mais delicados, tais como o caráter formativo, a confidencialidade e a autoavaliação. Considerando toda a exposição acerca da "era digital" o autor indaga:

Como medir e avaliar os processos de aprender, desaprender e reaprender, que são, na minha opinião, a essência dos processos educativos?

A obsessão pela medição objetiva e replicável do desempenho acadêmico, além de tudo, levou, como pode ser visto na maioria das escolas dos Estados Unidos na última década, à aberração de reduzir o ensino à preparação para os testes, ou seja, a ensinar para passar nos testes. (GÓMEZ, 2015, p. 134)

4) A natureza tutorial da função docente: ajudar a se educar. A formulação para uma escola educativa abre múltiplas possibilidades metodológicas, destacando-se diferentes funções e tarefas docentes. Muda-se "de uma concepção do docente como um profissional definido pela capacidade de transmitir conhecimentos para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas" (GÓMEZ, 2015, p. 141). O desafio em questão remete aos programas de formação de professores - concebida "como um processo não de mudança forçada externamente, mas de transição, de metamorfose interna, de reorientação e transformação pessoal" (GÓMEZ, 2015, p. 149). Mas e a mudança requerida para quem forma os formadores? "As qualidades que consideramos devem constituir o substrato profissional do docente, devem presidir os contextos de aprendizagem, as interações dos centros de formação de docentes e as formas de atuar dos formadores de docentes" (GÓMEZ, 2015, p. 150). O autor dialoga com as seguintes posições:

I. o velho paradigma de formação de docentes baseado na universidade, onde o conhecimento acadêmico é visto como uma fonte autoritária do conhecimento, deve ser substituído por outro, em que se favoreça um jogo não hierárquico entre o conhecimento da comunidade especialista, acadêmicos e estagiários;

II. a ausência de relação entre os cursos universitários e as experiências de campo são o calcanhar de Aquiles dos programas convencionais de formação de docentes. {...} experiências clínicas e práticas como o foco central na formação de docentes, desde que sejam desenvolvidas em centros inovadores e submetidas ao estudo da investigação compartilhada;

III. a criação de um terceiro caminho entre as universidades e as escolas, para concentrar os processos de formação, prática e investigação, um espaço mais conceitual do que físico, que envolva uma mudança de mentalidade, para superar a insistente e perversa separação entre investigação e ação, bem como a concepção hierárquica da relação teoria e prática que despreza a sabedoria da experiência (GÓMEZ, 2015, p. 150).³⁷

³⁷ Fonte: www.scielo.br – Por Gesuína de Fátima Elias Leclerc

PERRENOUD, PHILLIPE. ESCOLA E CIDADANIA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2005. CAP. 1, 3 E 4.

1. INTRODUÇÃO

O Autor Philippe Perrenoud (2005) em sua obra a Escola e Cidadania e o papel da escola na formação para a democracia, ressalta alguns questionamentos e estratégias para escolas e mestres na sociedade moderna.

Um desses questionamentos é: seria a escola capaz de resgatar a cidadania? A escola tem que ter um plano da aprendizagem da cidadania em currículo? O que a escola pode fazer inclusive em relação ao saber, exigiria isso algo mais, dos professores?

A escola atual emprega a escolha, a democracia, o debate e a razão? Como deve ser a carreira de um gestor, de um educador, estática ou dinâmica e contínua? Como deve ser a relação da escola e professores com os alunos, são eles importantes para o processo de construção do conhecimento?

2. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Abordando quanto às dez novas competências para ensinar, Philippe Perrenoud, ressalta as práticas inovadoras, como as competências emergentes, as quais devem estar inseridas na formação inicial e contínua. O que favorece a luta permanente contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania.

Segundo Perrenoud (2000) as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; E tal mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;

Neste aspecto, a competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação; O que enfatiza como as competências profissionais são construídas e adequadas na formação do professor;

Perrenoud destaca ser preciso alguns fatores importantes para que o profissional reproduza efeitos benéficos no sentido social; conhecendo, para que determinada disciplina, e seus conteúdos sejam ensinados em objetivos de aprendizagem. Integrando os conteúdos a objetivos e esses a situações de aprendizagem, que não podem ser estáticos, de maneira mecânica e obsessiva, embora esteja delineado no escopo do planejamento didático.

Deve-se atuar a partir das representações dos alunos, do universo do aluno. Não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente, muito embora grandes partes dos professores não consigam administrar os alunos talentosos. O importante é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender. O professor deve abrir um espaço de discussão, sem censuras; Desta forma tenta encontrar a memória do tempo, colocando-se no lugar do aluno.

O professor deve trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, reestruturando o seu sistema de compreensão de mundo, buscando transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita.

O professor pode devolver o problema para os alunos, e desta forma, eles se apropriam do problema e começam o processo de construção de hipóteses, procedem a explorações, propõem tentativas.

Não é fácil, mas o professor tem que construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas, inclusive com as regras de funcionamento e instituições internas à classe. Tudo isto é somatório no processamento da construção do conhecimento.

Perrenoud destaca que a competência profissional consiste em buscar um amplo repertório de dispositivos e seqüências adaptativas, perspicazes, com efeitos estimuladores;

Há muitos, um deles é envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. O professor pode demonstra-se distante ou acessível, mas nesta relação, com o saber e com a pesquisa, o professor deve estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade na busca do conhecimento, se mostrando acessível.

Um verdadeiro líder que gerencia, suspendendo um problema em questão e posteriormente o retomando em outro momento, permitem a reflexão, com novas idéias e uma energia renovada. Para isto é preciso administrar a progressão das aprendizagens na escola.

Pensando na totalidade do processo, administrando situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Isto pode provocar uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Porém para isto, é preciso um satisfatório saber das etapas do processamento intelectual e desenvolvimento da criança e do adolescente, de maneira a poder articular aprendizagem e desenvolvimento e julgar se as dificuldades de aprendizagem.

O professor deve estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, escolhendo e modulando tais atividades de aprendizagem.

Outro aspecto importante é observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.

Os balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão acenam o rumo a ciclos de aprendizagem.

É fundamental saber Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, pois a maior parte das vezes o sistema escolar tenta homogeneizar um universo de alunos heterogêneos, agrupando alunos com a mesmo perfil etário, classificatório, mas esta homogeneidade é muito relativa, devida às disparidades, etárias, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar.

É preciso fornecer apoio integrado, trabalhando com os alunos portadores de grandes dificuldades, incluídos, e desta forma prevenindo a segregação social.

Para isto é cruciais observar, agir, corrigir, entre outras situações didáticas e clínicas; A integração propicia a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, envolvendo-os alunos em sua própria aprendizagem, integrando-os ao processo de co-autor da aprendizagem.

Os estímulos da aprendizagem trabalho o fator intrínseco da motivação e a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar, desenvolvendo na criança a capacidade de auto-avaliação.

Muitas ferramentas podem ser aplicadas como a direção de um grupo de trabalho, conduzindo as reuniões;

É preciso aplicar a formação e renovação de uma equipe pedagógica, elaborando um projeto de equipe, com representantes comuns, administrando principalmente os conflitos interpessoais;

Deve ser estimulada a participação dos pais na administração da escola, a escola precisa ter parcerias. Sendo de modo organizado inclusive a participação dos alunos. A escola deve buscar por seus gestores e mestres, informar e envolver os pais, sem notar julgamentos, gastando-lhe a energia e afastando-lhes mais ainda, conseqüentemente afasta também o alunato.

Em contrapartida deve aceitar negociar, ouvir e compreender o que os pais têm a dizer, sem renunciar a defender suas próprias convicções. Deve buscar envolvê-los na construção do saber, desse modo eles se sentem comprometidos também no processo.

Há os deveres e os dilemas éticos da profissão, mas devem ser defrontados com sensatez, investindo inclusive nas competências fundamentais da cultura tecnológica.

Muito há que se fazer neste, processo, porém se houver um começo, as etapas seguintes serão processos contínuos. E assim deve ser a formação dos mestres, contínuas. Permitindo-lhes administrar os problemas que nascem na sociedade moderna, como a violência, os preconceitos, as discriminações, que precisam ser prevenidos dentro e fora da escola.

Desse modo se intenta desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça, contribuindo para a educação e a cidadania.³⁸

PERROTTI, EDMIR. A CRIANÇA E A PRODUÇÃO CULTURAL: APONTAMENTOS SOBRE O LUGAR DA CRIANÇA NA CULTURA. IN: ZILBERMAN, REGINA (ORG). A PRODUÇÃO CULTURAL PARA A CRIANÇA. PORTO ALEGRE: MERCADO ABERTO, 1990.

Ao falarmos em Produção Cultural na Infância, necessariamente precisamos destacar a cultura e a produção cultural para as crianças.

Segundo o autor, às vezes é possível um equívoco com relação a esses termos. O ato de conceber a cultura e reduzi-la apenas como um resultado de um processo muitas vezes é comum.

Como exemplo poderíamos destacar as danças escolares que servem de ilustrações para datas comemorativas e são simplesmente encaradas como cultura.

Neste caso, somos chamados a pensar a Produção Cultural na Infância como um processo provido de relações sociais e seus significados.

38 Fonte: www.monografiasonline.com.br

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Neste sentido, o autor nos alerta para o cuidado com uma prática fetichizada.

A produção cultural não pode ser resumida a um produto dado e concluído e que se auto justifica, porém, a concepção e construção de qualquer produto deve ter passado por processos de ações e reflexões. Processos formadores de sujeitos que agiram ativamente nesse dinamismo e produtos que desencadearão novos processos e novas reflexões.

Quando as crianças chegam ao espaço escolar não chegam vazias. Crianças são sujeitos da infância que apresentam com honestidade seus elementos significativos. Observamos que as crianças já carregam naturalmente muitos elementos das culturas infantis. As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto.

Assim, a criança passa a ser um sujeito que (in) dependerá das condições, promoções e intervenções oferecidas por adultos. Adultos muitas vezes que negam às crianças o conhecimento de seus direitos de intervir nos processos sócio culturais enquanto sujeitos.

A forma de entender a cultura como um produto acabado a ser transmitido para a criança apenas reforça um processo onde as coisas passam a ter vida e as pessoas a serem vistas como coisas. O que não deve ser feito é reduzir a cultura aos produtos que realiza, deixando-se de lado o modo e as relações de produção como o próprio produtor.

Perrotti nos apresenta esclarecimentos sobre as visões adultocêntricas sobre a criança.

Para tal esclarecimento encontramos em destaque a ideologia dominante que fortalece a visão da criança como elemento culturalmente passivo. Encontramos a explicação para a visão de negação da criança enquanto produtora de cultura, que determina e classifica os sujeitos de acordo com o grau de envolvimento que cada um mantém com a produção. "Daí a sociedade capitalista privilegiar o adulto, pois ele pode ser mais 'produtivo' que a criança, dentro do modo como está organizada a produção" (p.18).

Ainda de acordo com Perrotti as crianças enquanto brincam constroem seus universos imaginários se apropriando dos mais variados temas resignificando suas realidades. Criar roteiros para brincadeiras, transformar objetos, assumir singularidades em sua linguagem verbal e escrita, na transmissão e elaboração de regras, na movimentação física que aprimoram, nas músicas que entoam, nas canções que transformam, no modo como se organizam, nos relatos de suas vivências, embora não sejam "produtivas" no sentido capitalista da palavra, se firmam como sujeitos produtores e pertencentes a uma determinada cultura, na qual compartilham com seus pares os seus saberes, ações e constroem suas identidades.

A desafiadora tarefa nos leva repensar a dimensão educativa bem como sociológica capaz de promover e sustentar eixos para reflexões:

- a) se as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos;
- b) como são reconhecidas no processo de sujeitos que se comunicam e produzem cultura;

- c) qual a concepção de infância assumida;
- d) quem são os adultos que assumem a relações de significados com as crianças;

- e) quais condições de esclarecimento e formação que os adultos que se relacionam com as crianças trazem;

- f) como as perspectivas em envolver as crianças como participantes na produção cultural se edificam.

Com certeza tais reflexões são complexas. Assumir tais reflexões implica romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação capazes de lhes permitir fazerem ouvir as suas vozes e serem escutadas.

Promover a Produção Cultural na Infância é considerar a inter-relação da criança com o meio social em que está inserida. Não podemos sustentar um paradigma sobre a existência das produções culturais infantis fielmente separadas do mundo cultural dos adultos, mas especificar o que está presente na relação entre as crianças.

A Comunicação como campo capaz de solidificar este debate se torna cada vez mais esclarecido ao percebermos que defendemos a Produção Cultural na Infância, mas não ignoramos todos os meios do qual ela pode ser concebida.

Percebemos que é dessa interação é que a cultura se refaz e de fato de torna cultura.

Vivenciar o contato e conhecer as produções culturais das crianças que frequentam as Instituições de Educação Infantil é um desafio instigante e motivador. O desafio da escuta sensível da análise e diálogo como elemento crucial aqui defendido exige como princípio reconhecer o grupo de crianças e adultos em seu caráter não homogêneo, de maneira sensível para tornar visível a Produção Cultural na Infância.³⁹

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.(ORG.) . O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ESPAÇO DA MUDANÇA. ED. LOYOLA, 2001.

Essa obra já foi abordada acima, sendo a segunda obra citada (ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria de Souza (org.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança).

PLACCO, VERA MARIA NIGRO DE SOUZA ET ALII. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO CONTINUADA. SÃO PAULO: LOYOLA, 2005.

Dois desafios pedagógicos percorrem as reuniões de professores das escolas públicas e particulares. De um lado, a possibilidade de se reorganizar coletivamente o espaço escolar por meio de um projeto pedagógico voltado para a efetiva superação dos problemas presentes no interior do sistema educacional brasileiro.

39 Por Andrei Alberto Muzel

De outro, o reconhecimento da importância do coordenador pedagógico como 'agente articulador da construção coletiva de um projeto pedagógico.

Este livro está especialmente voltado para o coordenador pedagógico e seus autores esperam estabelecer um processo comunicativo com este agente de quem tanto se espera.

A obra traz artigos escritos por vários educadores que enfocam diferentes aspectos envolvendo o PCP.

Christov (2004) contribui com dois textos: em um deles enfatiza a educação continuada como atribuição essencial do PCP e no outro a relação teoria-prática na formação continuada.

A formação continuada no espaço coletivo também é ressaltada no texto de Bruno (2004).

A reflexão e a problematização sobre a identidade do PCP está presente no texto de Mate (2004) que o faz a partir de dois aspectos: os riscos de definir a função de PCP e o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar.

Almeida (2004) faz uma reflexão sobre o PCP ante o desafio de a este ser atribuída a tarefa de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico.

Essa literatura trouxe contribuições de vários autores que instigam, ainda mais, a investigar a prática de tais profissionais, pois mostraram diferentes aspectos da atuação do PCP.

**RIOS, TEREZINHA AZEREDO. ÉTICA E
COMPETÊNCIA. SÃO PAULO: ED CORTEZ,
2011.**

A educação está envolvida no contexto social ao qual ela está inserida. Enquanto fenômeno histórico e social, a educação é a transmissão de cultura, é o estabelecimento. A cultura é a relação da educação e a sociedade, o mundo transformado pelo homem, porque o homem é um ser-no-mundo, o mundo está dentro do homem, há uma reciprocidade, pois o homem dele se resulta. O mundo existe para o homem na medida do conhecimento que o homem te dele e da ação que exerce sobre ele. O mundo se apresenta ao homem num aspecto de natureza, onde o mundo independe do homem para existir e que os próprios homens fazem parte em seus aspectos biológicos, fisiológicos. Existe um outro aspecto que é o da cultura, o mundo transformado pelo homem. Os homens fazem a cultura por necessidade, por sobrevivência, para satisfazer essas necessidades eles Poe em ação sua razão e sua criatividade. O homem é um ser de desejos colados às necessidades. Os desejos se manifestam como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecimento para o inventado. O conceito de desejo indicara a presença da liberdade associada à necessidade.

O senso comum identifica a cultura como erudição, acúmulo de conhecimentos, atividade intelectual. Os cientistas sociais, antropólogos, conceituam cultura como tudo o que resulta da interferência dos homens no mundo que

os cerca e do qual fazem parte. Ela se constitui no ato pelo qual ele vai de homo sapiens a ser humano. Assim, todos os homens são cultos, na medida em que participa, de algum modo da criação cultura, estabelecem certas normas para sua ação, partilham, valores e crenças. Tudo isso é resultado do trabalho. Por isso não se fala em cultura sem falar em trabalho, intervenção intencional e consciente dos homens rna realidade. É o trabalho que faz os homens saberem, serem. O trabalho é a essência do homem. A idéia de trabalho não se separa da idéia de sociedade, na medida em que é com os outros que o homem trabalha e cria a cultura. No trabalho o homem começa a produzir a si mesmo, os objetos e as condições de que precisa para existir. A primeira coisa que o homem produz é o mundo, mas o mundo tornado humano pela presença do homem e pela organização social que, pelo trabalho, lhe impõe. Qualquer sociedade se organiza como base na produção da vida material de seus membros e das relações decorrentes. A cultura precisa ser preservada e transmitida exatamente porque não está incorporada ao patrimônio natural. A educação, no sentido amplo, está definida como processo de transmissão de cultura, está presente em todas as instituições, ou seja, escolas. Escola é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade.

A sociedade capitalista se caracteriza por ter sua organização sustentada numa contradição básica –aquela que se dá entre capital e trabalho - e que provoca a divisão de seus membros em duas classes antagônicas, a classe burguesa e a trabalhadora. Na sociedade capitalista, a escola, enquanto instituição, tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante. A ideologia liberal é o elemento de sustentação do sistema capitalista, este conjunto de idéias, crenças, valores, ganha corpo e solidifica, dissimulando a realidade por interesses da classe dominante. Assim, as diferenças sociais, as discriminações, são justificadas com base em princípios considerados um contexto histórico específico. Isso é evidente na escola brasileira. Ela é transmissora do saber sistematizado acumulado historicamente, mas deveria ser fonte de apropriação da herança social pelos que estão no seu interior. Entretanto, a população está excluída do processo educativo formal, a maioria que frequenta a escola está não tem oferecido condições para aquela apropriação. A relação escola-sociedade, a escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética, uma interferência recíproca e social. E contraditória, pois é um fator de manutenção e que transforma a cultura. Ela tem um conjunto de práticas que mantêm e transforma a estrutura social.

A ação dos homens em sociedade é uma ação de caráter político, que onde o poder é um elemento presente como constituinte do social. A idéia de política esta associada ao poder, e a medida a organização da vida material determina a organização das idéias e relações de poder. Não há vida social que não seja política, pois se toma partido, de situações, não ficar indiferente em face das alternativas sociais, participar e produzir em relação com toda a vida civil e social, é ter um conjunto de intenções como programa de ação.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

É preciso refletir sobre os objetivos específicos da educação, para distinguirmos da prática política, mas vemos esta prática, na ação educativa

A função da educação tem uma dimensão técnica e política. O pedagogo realiza a dimensão política na prática educativa, preparando o cidadão para a vida na polis, transmitindo saber acumulado e levando a novos saberes; tecnicamente significa dizer, que a criação de conteúdos e técnicas que possam garantir a apreensão do saber pelos sujeitos e a atuação no sentido da descoberta e da invenção. Conteúdos e técnicas são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade. O papel político da educação se revela na medida em que se cumpre as perspectiva de determinado interesse, está sempre servindo as forças que lutam para perpetuar e / ou transformar a sociedade. A escola da sociedade capitalista não tem caráter democrático, socializando o saber e recurso para apreendê-lo e transformá-lo, porque ela tem estado a serviço da classe dominante, veiculando a ideologia dessa classe. A escola quer formar o cidadão dócil e o operário. É necessário refletir e encontrar caminhos para sua transformação.

Os papéis sociais do educado são definidos levando-se em consideração as instituições onde esse desenvolve a prática dos sujeitos. O educador desenvolve sua prática no espaço da instituição que é a escola. É tarefa da escola a transmissão / criação sistematizada da cultura entendida como resultado da intervenção dos homens na realidade transformando-a e transformando a si mesmos. A escola tem características específicas e cumpre uma função determinada que resulta do trabalho e das relações estabelecidas em seu interior e na prática desses sujeitos. O educador exerce sua função tem que realizar suas obrigações e uma maneira específica usando-se de competência, saber fazer bem, técnica e politicamente. Isto na prática significa, ter domínio no saber escolar, habilidade de organizar e transmitir esse saber, organizar os períodos de aula, desde o momento da matrícula, agrupamento de classes, currículo, e métodos de ensino, saber relacionar o preparo técnico da escola e os resultados de sua ação, e compreender a relação escola e sociedade.

O sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica. Fazer bem é ir de encontro daquilo que é desejável, está vinculado às aspectos técnicos e políticos da atuação do educador. A ética é a mediação, pois defini a organização do saber que será vinculado na instituição escolas e na direção que será dada a esse saber na sociedade. A qualidade da educação tem sido prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação. O maior problema que se enfrenta no que diz respeito as dimensões técnica e política da competência do educador, é a desarticulação na realidade. O saber fazer técnico constitui condições necessária porque é a base do querer político, ainda que a dimensão política da tarefa docente não seja percebida como tal.

Com respeito à relação existente dentre moral e política, se percebe que os educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho. Ao interpretarem política como envolvimento partidário, ou mesmo sindical, alguns

até negam que tenham algo a ver com isso. Não podem se recusar a admitir a presença da moralidade em sua ação. Essa moralidade aparece de forma extremada – o moralismo.

A idéia de responsabilidade que se encontra articulada com a de liberdade, conceito que representa o eixo central da reflexão ética está ligada à noção de compromisso político e moral. Os professores não têm clareza quanto a implicação política de seu comprometimento, vêem como parte de uma essência do educador. As mulheres educadoras dão-se ênfase a afetividade. Ao desconhecimento na presença político na ação educativa e ético, aparece misturado com o sentimento e essa mistura contribui para reforçar o espontaneísmo e para manter as falhas da instituição escolar. É necessário evitar o moralismo, mas não é possível desvincular moral e política, buscar discutir os valores morais dominantes na sociedade. A ética da competência pode ajudar-nos a desvelar elementos da ideologia que permeia nossa educação. Não há como afastar a subjetividade que está presente na valorização, na intencionalidade que se confere a prática social.

É preciso distinguir subjetividade de singularidade ou individualidade. O singular é o que diz respeito ao indivíduo, as pessoas de sua atuação que o distinguem dos demais e é na vida em sociedade que ele adquire essa individualidade.

O comportamento do homem é político enquanto razão e palavra. E a moralidade são as escolhas exigências de caráter social no que se chama de técnico no ensino, no trabalho educativo. Essas escolhas têm implicações ético-política. Vontade, liberdade, consequência são conceitos do terreno ético político. A articulação entre esses conceitos é que nos auxilia na busca da compreensão da com potência do educador, pois não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. O saber e a vontade nada valem sem a explicitação do dever e a presença do poder desvinculado da dominação. Mas no poder na conjugação de possibilidades e limites representando pelas normas que regem a prática dos homens em sociedade. Deveres que se combinam com direitos e estão ligados à consciência e a vontade dos sujeitos.

Ao lado do saber que se identifica com o domínio dos conteúdos e das técnicas para a transmissão temos o saber que sabe, a consciência de percepção da realidade crítica e reflexiva.

A visão crítica é um primeiro passo a ter um compromisso político. Depois a vontade e a intencionalidade do gesto do educador.

A necessidade presente no contexto socioeconômico é o primeiro motor de ação do educador, a vontade de articular a consciência é essencial a prática político moral do educador a liberdade responsável. O educador deve associar a coletividade rompendo com a idéia dominante do pensamento burguês que é a de individualismo.

A idéia de promessa dá-se a noção de compromisso, o empenho da prática e envolvimento com a realização do prometido. Na maioria das situações é preciso criar essas circunstâncias. O gesto de compreensão e a ética no envolvimento com aquilo que se tem por objetivo. Compreensão é saber aprofundado e envolvimento ético-político do saber.

É preciso que o educador competente seja um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática interferindo no real e na organização de relações de solidariedade e não de dominação entre os homens.

A escola deve ser um espaço de predominância do consenso e da persuasão. Onde o consenso resultaria de aproveitar o espaço existente na sociedade civil para seu fortalecimento e para a transformação necessária na estrutura social.

A dimensão técnica carrega a ética, onde a ética é a mediação da técnica e da política expressando a escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, dos sistemas de avaliação e os desvendando-os.

Técnica, ética, política são referências que devemos descobrir na nossa vivência real em nossa prática. É a reflexão que transforma o processo social educativo em busca de uma significação mais profunda para a vida e o para o trabalho.

O educador competente terá de ser exigente, sua formação deverá ser a formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo: o rigor será uma exigência para sua prática. O educador se contribuirá da filosofia para a educação e reflexão crítica a busca de sua compreensão.

A visão do professor e de educação é de mediar a ação mediadora. A relação professor-aluno. Educador-educando, é a aquisição do conhecimento, onde ambos são sujeitos conhecedores. O professor estabelece o diálogo do aluno como o real. O objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação aluno-mundo. O professor é quem especifica a mediação do saber entre o aluno e a cultura e a realidade.

Há fatores intra e extra-escolares que interferem na prática dos educadores. É no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira. E é o educador que vai encaminhar o educador que queremos ter. O desafio está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem / criarem recursos para a transformação. Isso se concretiza na elaboração de projetos de ação.

Ao organizar projetos, planejamos o trabalho que temos a intenção de realizar, lançamos-nos para diante, olhamos para frente, projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. O presente traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória. É isso que garante a significação do processo histórico. Começamos a escola do futuro no presente. Quando se projeta, tem-se que em mente um ideal. O ideal é utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que é algo ainda não realizado.

A escola deve desenvolver um trabalho coletivo e participante, tendo como pressuposto que o trabalho que se realiza com a participação responsável de cada um dos sujeitos envolvidos é o que atende de forma mais efetiva as necessidades concretas da sociedade em que vivemos. É preciso que ele seja possível. O que ainda não é pode vir a ser. O possível ainda não está pronto, deve ser construído. A idéia de projeto e a de utopia está ligada à idéia de esperança, movimento, que é alimentada pela ação do homem. A organização de projetos utópicos é uma forma de se enfrentar as crises.

A história se faz na contraposição de valores, na descoberta e instituição de novas significações para as ações e relações humanas. Mas a crise pode configurar-se como uma ruptura, uma negação de a própria dinâmica da cultura, uma ameaça de imobilidade, sob a forma de um suposto movimento de desordem.

Cada momento histórico apresenta aos homens um desafio. A crise ética em nossa sociedade contemporânea é o grande desafio da competência. A crise moral é o desafio a ética, porque significa uma indiferença diante de valores.

A atitude cínica nos provoca na medida em que é uma atitude de desconsideração das normas e dos valores que as sustentam.

Na ação competente, haverá sempre um componente utópico no dever, no compromisso, na responsabilidade. A competência é construída cotidianamente e se propõe como um ideal a ser alcançado, ela é também compartilhada, por outras pessoas, a qualidade de seu trabalho não depende só de uma pessoa. A competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias.

Na direção do bem comum, da ampliação do poder de todos como condição de participação na construção coletiva da sociedade e da histórica, apresenta-se ao educador, como profissional, em meio a crise,. A necessidade de responder ao desafio. Ele o fará tanto mais competentemente quanto mais garantir em seu trabalho, no entre cruzamento das dimensões que o constituem. A dimensão utópica. Esperança a caminho.⁴⁰

SACRISTÁN, J. GIMENO. PÉREZ GOMES, A. I. COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO. 4. ED. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2000.

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável.

As teorias e o pensamento educativo se apresentam, em muitos casos, como legitimadores de realidades e projetos com uma autoridade técnica que oculta as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais dos fatos e usos no sistema educativo. Em Compreender e Transformar o Ensino, os autores analisam os problemas e as práticas que foram e são essenciais para dar conteúdo e sentido à realidade do ensino.

Os professores como planejadores

Embora o professor não seja o único agente que elabora o currículo escolar, possui um papel importante ao traduzir para a prática qualquer diretriz ou seleção prévia dos conteúdos.

⁴⁰ Fonte: www.lidialindislay.blogspot.com

PUBLICIDADE

Desta forma, além do professor auxiliar na elaboração dos currículos escolares, sua participação vai além, desempenhando atividades práticas como a elaboração de roteiros de conteúdos, preparo de atividades ou tarefas, previsão de materiais que serão utilizados, confecção ou seleção dos mesmos, acomodação do mobiliário em sala de aula, etc.

A prática de planejamento de professores pode ser vista sob uma perspectiva gerencial, isto é, como um passo que faz parte do processo de desenvolvimento do currículo. Também pode ser encarada sob uma ótica fenomenológica, onde a programação dos professores são as operações que estes realizam quando planejam. Já sob uma perspectiva técnico-cientificista, os professores, ao programar ou planejar, desejam alcançar racionalidade em suas decisões.

A perspectiva psicológica, por sua vez, entende que os processos de planejamento incluem as atividades mentais que os professores desenvolvem ao realizar seus projetos, assim como quando aplicam os planos à realidade, visto que planejar implica tomar decisões, considerar alternativas e resolver problemas. E um enfoque coerente com a tradição acadêmica determina que o professor, como planejador, deve seguir a estrutura interna do conhecimento que leciona em diferentes áreas ou disciplinas.

Finalmente, a perspectiva prática entende o plano curricular como função básica dos professores, que reflete em seu trabalho a sua profissionalização.

O enfoque prático concede valor à habilidade dos professores em buscar a forma de aprendizagem mais adequada aos interesses dos alunos, partindo da premissa de que aprender é consequência de um envolvimento pessoal e de um processo de reflexão que não pode ser previsto desde o começo. Porém, ao lado dos pontos positivos há também fatores negativos, e a maior dificuldade desse enfoque reside no fato de se apoiar demasiadamente nas possibilidades do professor, mas não propor soluções, deixando o educador totalmente à mercê dos acontecimentos externos.

Configuração de um modelo prático para os professores

Num enfoque prático o professor não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem segue à risca modelos de ensino ou de aprendizagem. Isso não impede, porém, que o professor possa aproveitar idéias e teorias científicas, mas quando fizer isso deverá sempre dar seu toque pessoal às situações que surgirem.

Em seu trabalho em sala de aula, o primeiro desafio do professor consiste em manter a cooperação dos estudantes nas atividades propostas. Conseguindo que seu trabalho flua e que dê bons resultados. Sendo assim, o professor deve-se levar em conta os desafios mais elementares que o ensino apresenta, e não subestimá-los. Conclui-se que o sucesso dos planos curriculares devem muito à habilidade prática do professor em controlar e sanar situações deficitárias em seu ambiente de trabalho.

Também para um bom sucesso na implantação dos planos curriculares e um melhor esclarecimento daquilo que se pretende, é importantíssimo que os professores os elaborem com base em esquemas mentais, geralmente

não explicitados, e que por sua vez baseiam-se em esboços escritos. E o mais importante de qualquer programação escrita é que ela seja um reflexo real dos esquemas mentais, não seguindo pura e simplesmente exigências burocráticas da escola.

O plano curricular significa para os professores a oportunidade de repensar a prática, representando-a antes de concretizá-la. O desenvolvimento dessas atividades deve seguir um processo cíclico: pensar antes de decidir, observar ou registrar o que acontece enquanto se realiza o processo e aproveitar os resultados e anotações tomadas em relação ao processo seguido para se ter em mente como melhor proceder em uma nova oportunidade.

Quando um professor planeja encontra-se perante o fato de que é preciso ensinar os seus alunos, isto é, desenvolver um currículo. Para tanto pode-se partir de três considerações:

a) Condições da situação na qual se realiza: A prática institucionalizada é uma realidade, podem até ser propostas algumas reformas, mas nunca será algo totalmente novo. Porém, pelo menos em parte, o caráter de determinada situação poderá ser moldado pelo professor. Não ocorrem situações totalmente abertas, mas tampouco de todo fechadas;

b) O currículo dado aos professores e aos materiais: É preciso que os professores ponham em prática ações concretas para desenvolver o currículo a eles incumbido. Assim, com o auxílio de guias curriculares, livros-textos, etc, precisam, através de processos ensino-aprendizagem, efetivamente cumprir o estipulado nos currículos escolares;

c) Um grupo de alunos por possibilidades e necessidades concretas: Toda a aprendizagem surge da interação do novo com o existente, por isso é preciso levar em conta a vida pregressa e as necessidades individuais dos alunos. Ao contrário do que expunham os planos altamente estruturados, que buscavam um modelo universal válido para todos os educandos, os professores devem entender o ensino como um processo singular.

Por outro lado, as soluções que o professor pode dar em relação aos problemas com os quais se depara podem ser:

a) Os dilemas ou possibilidades de planejamento: O professor deve decidir se faz um plano para toda sua disciplina, para uma unidade concreta, para um conteúdo delimitado, etc, defronte a um rol de possibilidades bastante extenso;

b) Previsão global de metas: O professor deve sempre ficar atento quanto às metas que se propôs alcançar, e ter em mente uma certa visão do que servirá para os alunos os trabalhos que realiza com eles;

c) Experiência prévia: Ao mesmo tempo que a experiência prévia dos professores mostra-se bastante útil na condução de situações delicadas surgidas no processo ensino-aprendizagem, revela seu lado negativo ao acomodar o professor, inibindo-o de buscar novas soluções para seus problemas;

d) Materiais disponíveis: Os recursos que o professor dispõe, não apenas os livros-texto, e sua capacidade para aproveitar e buscar materiais fora das salas de aula, auxiliam-no a escolher as atividades que melhor se enquadra-

rem ao que pretende. A própria experiência que o educador possui o fará buscar materiais apropriados, mais variados e atrativos para os alunos.

A utilidade do plano para os professores

A utilidade fundamental do plano curricular desenvolvido pelos professores está nas seguintes razões:

- a) Facilita o enriquecimento profissional, por ser uma atividade que leva o professor a refletir sobre a prática de ensino;
- b) O plano determina as linhas gerais das atividades que serão desenvolvidas, o que serve como referencial a ser seguido pelos professores;
- c) O plano aproxima os educadores de seus educandos, pois alia o pensamento e a teoria com a ação de educar;
- d) Os planos, sendo referenciais de ações, dão mais segurança ao professor no desenvolvimento de suas atividades;
- e) Os planos prévios forçam o professor a buscar materiais de trabalho para suas aulas, deixando de basear-se pura e simplesmente no livro-texto;
- f) Os planos do professor, uma vez conhecidos e discutidos com os alunos, mostram-se uma forma de criar laços de comprometimento entre educador e educando;
- g) Os planos dos professores, somados aos registros efetuados em um diário de classe, mostrando a forma como foi desenvolvida a atividade, revelam-se uma boa forma de compartilhar informações com colegas do magistério;
- h) Se, depois de experimentados, os planos mostram-se positivos, serão um bom recurso para avaliar processos educativos.

Dimensões de um modelo prático

Quanto às dimensões de um modelo de planos, não há uma fórmula mágica a se apresentar: o seu sucesso dependerá da situação particular de cada caso. Porém pode-se dar algumas sugestões:

- a) Metas e objetivos: É necessário que o professor entenda perfeitamente quais são suas metas e objetivos antes de começar a elaborar o seu plano. Convém que reflita sobre suas finalidades e compare as conseqüências do que faz com os objetivos propostos;
- b) Decisão de conteúdos: Planejar um currículo exige que o professor domine a matéria que irá transmitir aos seus alunos, que conheça os seus conteúdos a fundo para poder escolher os que mais interessarem em determinado momento;
- c) Organização do conteúdo: Na organização dos conteúdos deve-se abordar dois tipos de opções: os pontos de referência em torno dos quais agrupar o conteúdo (temas, unidades didáticas, lições) e a seqüência ou ordem dos mesmos;
- d) Tarefas ou oportunidades de aprendizagem: Enquanto os objetivos e conteúdos estiverem somente no papel, mostram-se inúteis, sua utilidade aparecerá quando forem efetivamente praticados. É necessário uma interação entre o estudante com o conteúdo para que se processe de fato a aprendizagem. Assim, os professores, ao analisar e selecionar as atividades, devem levar em conta a coerência com os fins gerais da educação, a capacidade para extrair possibilidades educativas genuínas de uma disciplina, ver o grau de motivação, globalidade e estruturação da atividade, etc;

e) Apresentação do conteúdo e dos materiais: Grande parte dos conteúdos do currículo necessitam de um suporte sobre o qual os alunos irão desenvolver suas atividades. Esses suportes poderão ser gráficos, imagens fixas, filmes, etc. Grande importância deve-se dar ao livro-texto, porque em torno de seu uso será organizada boa parte das atividades dos alunos;

f) Produção exigida ao aluno: Para um professor poder avaliar os seus alunos, precisa que estes desenvolvam uma série de atividades, tais como resumos de textos, provas orais e verbais, etc. Porém quanto maior for o número de meios empregados, maior será a probabilidade de uma boa avaliação;

g) A consideração das diferenças individuais: A aprendizagem é um processo que varia de aluno para aluno, mas ante a esta verdade buscar métodos específicos para cada aluno ou adaptar materiais para as necessidades de alunos com carências especiais está fora do alcance da maioria das escolas e professores da atualidade. Porém em relação às diferenças individuais, os professores podem optar por uma organização flexível de seu trabalho, que permita a expressão das peculiaridades e uma atenção diversificada aos estudantes dentro da sala de aula;

h) A participação e o compromisso dos alunos: Uma preocupação básica dos professores é que o ensino flua com naturalidade, e para tanto é necessário um certo compromisso e comprometimento do aluno com as tarefas estipuladas. Para que isso aconteça o conteúdo e as atividades devem adequar-se às possibilidades dos alunos e representar desafios estimulantes. Desta forma a educação deve ser atrativa e produto de uma colaboração entre professores e alunos, união de fatores que só tende a trazer resultados positivos;

i) Adequação ao cenário: A atividade de ensino realiza-se em um determinado espaço físico, e cabe aos professores ordenar o mobiliário e os recursos didáticos existentes, distribuindo-os na melhor forma possível na sala de aula;

j) Avaliação: A avaliação é uma exigência formal e que causa muito impacto em todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor fazer com que seja o menos traumática possível, através da escolha de melhores técnicas, do momento certo de realizá-las, definindo o real objetivo das mesmas, etc.⁴¹

SARMENTO, MANUEL JACINTO (ORGS). AS CRIANÇAS – CONTEXTOS E IDENTIDADES. PORTUGAL: UNIVERSIDADE DO MINHO – CENTRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA – CEC, 1997, P. 9 – 30.

Manuel Pinto e Manuel Sarmiento, coordenadores do livro em análise, são professores na Universidade do Minho, Braga, Portugal. A obra que coordenaram marcou definitivamente a entrada, no final da década de 90, dos Estudos das Crianças (p. 10) ou Estudos da Infância (p. 26) em Portugal. A utilização das duas designações ao longo do livro marca um dos eixos fraturantes do campo, a própria designação, que continua atualmente aberta ao debate.

41 Fonte: www.pedagogiaaopedaletra.com

Fazendo recurso a propostas de leitura tão distintas e temas tão diversificados, desde a revisão histórico-sociológica das imagens da infância (Manuel Pinto), aos direitos da criança (Natália Fernandes Soares), à educação de infância – o jardim de infância enquanto lugar de institucionalização da infância (Justino Pereira de Magalhães) e a tomada de consciência, como processo cognitivo e de apreensão do mundo, pelas crianças pequenas (Paula Cristina Martins) –, aos tempos livres das crianças (Beatriz Oliveira Pereira e Carlos Neto) até à educação e ao trabalho de crianças e jovens numa região no norte do país (Manuel Jacinto Sarmento, Eduardo Meira, Olívia Neiva, Altina Ramos e Ana Margarida Costa), o livro coloca-se radicalmente contra as visões dominantes e estreitas sobre a infância e as crianças. Essas visões, caracterizadas pelo seu caráter fragmentado, assentes numa visão teleológica e linear do desenvolvimento das crianças e na assunção de uma visão da criança enquanto objeto de estudo, são contestadas ao longo das quase trezentas páginas que constituem o livro.

Pode afirmar-se que assistimos neste período ao início de um movimento de viragem epistemológica, em Portugal, fundante de uma renovada reflexividade sobre a infância e sobre a criança, entendida como ser biopsicossocial, ator social de pleno direito, sujeito de direitos, produtora de cultura, ser completo e competente e, por isso mesmo, com muito para dizer acerca dos seus mundos de vida. O apelo do campo à multidisciplinidade, a uma abordagem integrada da investigação e a tentativa em conseguir ‘alcançar’ as vidas das crianças e o seu bem-estar, toma corpo nesta obra.

Não é, pois, de admirar que o livro proceda a uma análise da infância e das crianças – o lugar de encontro de todos os textos e autores/as – a partir de uma literatura científica multidisciplinar, que vai das ciências da comunicação, à sociologia da infância, às ciências da educação, à psicologia até às ciências do desporto, pluri-teórica e metodológica em torno da análise dos contextos e vida das crianças e para a sinalização das suas identidades.

M. Pinto e M. Sarmento, os dois autores no texto introdutório da obra, intitulado “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo” (pp. 9-30), apresentam os pressupostos fundadores e estruturantes do campo dos Estudos da Criança, nomeadamente, o reconhecimento das múltiplas formas em que a infância é socialmente (re)construída em relação ao tempo e espaço, idade, género, etnia, classe social, etc., ou seja, a consideração da infância como construção social e como categoria social de tipo geracional. Este processo, longe de ser consensual e linear, é, segundo os autores, atravessado por paradoxos, “ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida” (p. 14).

Os eixos de questionamento e análise que perpassam o livro, ainda que assumindo natureza, abordagens e metodologias distintas, centram-se na tentativa de analisar um conjunto de pressupostos e de tensões quando se estuda as crianças a partir delas para o estudo das realidades de infância, que nesta obra se faz a partir de contextos específicos da sociedade portuguesa.

O conjunto de artigos que o livro congrega é ilustrativo dessa diversidade ao levantar questões desafiantes que oferecem novas perspectivas no campo das pesquisas com crianças. Neste sentido, apresentamos de forma resumida a organização do livro.

As discussões decorrem em torno de duas partes organizadas em capítulos, que se seguem a um primeiro capítulo introdutório. A primeira parte assume um pendor de conceptualização teórica em torno dos eixos centrais na construção da infância como categoria social, a partir de três textos: “A infância como construção social” de M. Pinto (pp. 33-73), “Direitos da criança: utopia ou realidade” (pp. 77-111) de N. Soares e “Um Contributo para a História da Educação de Infância em Portugal” de (pp. 115-145) de J. Magalhães. A segunda parte apresenta um conjunto de três investigações que desocultam as vozes e concepções das crianças em relação a temas tão diversificados como a “Planificação da actividade e tomada de consciência na criança” (pp. 149-216) de Paula Cristina Martins, “A infância e as práticas lúdicas.

Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 0 aos 10 anos” de B. Pereira e C. Neto (pp. 219-264) e “A Escola e o trabalho em tempos cruzados” (pp. 267-293) de Sarmento *et al.*

De leitura acessível e abrangente, o livro não oferece dificuldades de interpretação, constituindo uma rápida e útil introdução a um campo que se inaugura em Portugal.

Aliás o livro é editado pelo centro de investigação com a mesma designação que teve sede, até 2008, no Instituto de Estudos da Criança, um oásis no país. Em síntese, este livro contribui de forma decisiva para o movimento de constituição dos Estudos da Criança como um campo de estudos autónomo e diferenciado em Portugal, processo que tem vindo a percorrer um caminho, não isento de dificuldades e obstáculos. Não há dúvida de que se trata de uma obra de leitura obrigatória, essencial para compreender o nascimento e desenvolvimento dos Estudos da Criança em Portugal.⁴²

SHÖN, DONALD. EDUCANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM NOVO DESIGN PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 2000.

A obra *Educando o Profissional Reflexivo*, de Donald Schon, dividiu-se em quatro componentes, sendo subdividida em doze capítulos. Compreendendo a necessidade do talento artístico na educação profissional é a sua primeira chamada à reflexão.

Falar em formação profissional nos remete a uma visão tecnicista de educação. Porém, a obra nos incita a uma desconstrução destes parâmetros formatizados, propiciando uma reflexão a partir de um olhar humano, criativo. A atualidade necessita de especialistas, formação com habili-

⁴² Fonte: www.revistas.ucm.es - Catarina Almeida Tomás

dades e competências, capaz de atender as demandas do mercado de trabalho. Contudo, Schon afirma que este profissional nem sempre encontrará em seu arsenal as respostas certas para cada situação. Pois são situações diferentes, portanto exigem respostas dispare.

Schon (2000) utiliza o termo talento artístico profissional para referir-se aos tipos de competências e, esse, deve ser ensinado por meio da reflexão na ação. Não sendo essas competências fáceis de conseguir explicá-las na realidade, sem incorrer na possibilidade de fragilizar, ou omitir o que de fato se sabe fazer. Este saber fazer se sente e não se explica. Assim, quando um docente consegue ensinar o seu aprendiz a se apropriar de uma habilidade perpassando por tal talento e não pela questão da teoria, fez uma grandiosa ação.

A expressão conhecer na ação, para o citado autor, são conhecimentos que são ações perceptíveis, observáveis, contudo a explicação não corresponde ao fato. É o processo tácito, implícito. Diferentemente, a reflexão na ação leva a constatações, pois pensa criticamente sobre o que está fazendo e modificando as estratégias, se necessários. Conhece o processo em que está imerso.

Para se considerar a prática profissional há que considerar as convenções partilhadas por uma área profissional e, o conhecer na prática, demanda estar no ambiente profissional, onde se executa determinada profissão em particular. Portanto, o ensino prático passa pela simulação, sob a orientação de um instrutor. Devem-se propiciar situações em que o estudante passe a pensar como um médico, advogado, por exemplo, diante dos problemas, a fim de resolvê-los. Pois necessita criar uma percepção de como aquele profissional reagiria diante de determinado quadro, problema a ser resolvido.

Essa asseveração vem ao encontro de Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia, que faz suas reflexões acerca de como propiciar situações em que o estudante seja ao autor de sua teoria, a partir de sua prática. Que transcende à simples simulação, demonstração e sim perceber a importância da ação como ato social, contextualizado. Saber o que está fazendo, por que, para que, como e qual a repercussão deste ato em sua realidade. Em cursos técnicos, quer em nível médio ou superior, por vezes, o docente não possui formação pedagógica, passando para o aprendiz as informações que estão previstas em seu planejamento. A proposta de Schon permite àquele que ensina, em qualquer ambiente: laboratório, em campo, em aulas de música ou mesmo em um ateliê de arquitetura, admitir que o aprendiz reconheça sua ignorância e desenhe seu projeto.

3. "O ATELIÊ DE PROJETOS ARQUITETÔNICOS COMO MODELO EDUCACIONAL PARA A REFLEXÃO NA AÇÃO"

O autor, referendado neste texto, traz, por meio do modelo ateliê utilizado em cursos de arquitetura, a ratificação da possibilidade em utilizar uma metodologia que consinta o diálogo.

Inicialmente o aluno não entende e nem poderia entender o que significa o projeto. (...) e o instrutor não tenta explicar tais coisas (...) porque elas somente podem ser compreendidas na experiência real do projeto (SCHON, 2000, p.73).

O ateliê de projetos, segundo as orientações de Schon (2000), estabelece um paradoxo se comparado ao processo ensino aprendizagem conforme o conhecemos. O autor cita o personagem Mênon, de Platão. No diálogo com Sócrates, esse induz o personagem a descobrir suas próprias perguntas por meio de questionamentos, ou seja, em princípio nem Mênon sabe o que deseja saber. Assim, o estudante em um ateliê de arquitetura, não sabe exatamente que projeto deseja desenvolver, contudo pela habilidade do instrutor em elaborar as perguntas certas, faz com que cada estudante pense sobre as possibilidades, cria o seu projeto e não simplesmente segue as orientações do instrutor.

O processo de elaboração de projetos com a reflexão na ação perpassa por todo um ritual. Passa pela compreensão do docente de como problematizar a questão, o projeto, a fim de fazer com que o aprendiz reflita sobre os elementos postos, o que deseja propor? Qual o ambiente? O que o suposto cliente deseja? Buscando alternativas teóricas para a resolução dos problemas, neste caso desenvolvendo autonomia.

O estudante tem uma percepção de seu projeto a partir dos seus conhecimentos. Quando apresenta ao instrutor, esse, no dizer de Schon, se afirma que o estudante está errado não perceberá e nem levará o estudante a perceber que é apenas uma hipótese. Pois para que o aprendiz abra seus horizontes com relação às outras possibilidades, deverá ser instigado pelo instrutor e para isso o diálogo entre instrutor e estudante é fundamental. Levar o estudante a percorrer mentalmente a sua ação, pensar no que fez e porque e não no objetivo, resultado desejado. O estudante precisa se dar conta de seus avanços, construir seu aprendizado, se auto educar.

Esta proposta de mediação na qual o estudante desenvolve seu potencial a partir do diálogo, fazendo com que o mesmo reflita sobre a sua ação, demanda do instrutor um conhecimento ampliado sobre a metodologia para não incorrer em erros que são extremistas. Ou se isentar do processo, por medo de induzir o estudante, ou inibi-lo, ou ainda indicar os passos, que o professor presume terão sucesso. E o estudante não fazer a contradição, opor-se por não concordar e ou não entender. Diálogo, portanto nesta visão tem que haver a compreensão por parte do estudante daquilo que o instrutor deseja que esse perceba. O aprendiz, por vezes, nem sabe o que procura e o instrutor, por sua vez, não sabe o que dizer para se fazer entender.

O ensino prático reflexivo, de fato, para desenvolver as habilidades profissionais necessárias, deve privilegiar o pensamento dos estudantes.

Dependendashabilidadestambémdoinstrutorem mostraraoaprendizoqueeleprocura,oqueéumprojetoadequado. A reflexão na e ou sobre a prática e a questão da dialogicidade nos remetem a Freire (1996), principalmente quando se trata de performance, design, criação. O referido autor trata desta questão mostrando a importância que o ato de ensinar deve ter estética, não é uma simples transmissão de informações. Os autores envolvidos no processo, por meio do diálogo, demonstram humildade, pesquisa, rigurosidade científica, pois não é devido estar em um ateliê e ser por meio da conversação que não haja rigorosidade,

não pode haver rigidez. Contudo, há a intencionalidade do instrutor em tentar desvelar com o aprendiz o seu projeto, o seu designe. Demanda de ambos, habilidades em lidar com o diálogo.

4. ENSINO PRÁTICO REFLEXIVO: EXEMPLOS E EXPERIÊNCIAS:

A presente obra de Schon traz por meio das experiências em ateliê de arquitetura, em aulas de piano, em consultório de psicanálise, as possibilidades de atuação utilizando-se da reflexão na prática, no designer do profissional, do talento artístico. É sobre este viés que discorre este capítulo.

Ao pensar no processo ensino aprendizagem, embora haja no discurso pedagógico, inovações afirmativas de paradigmas transformadores da sociedade, destarte, por vezes, reduzimos nosso conceito de ensino à sala de aula convencional. Contudo, existem vários espaços dedicados ao ensino.

O ensino reflexivo cunhado por Schon demanda muita experiência daquele que ensina. Sendo a experiência um conjunto de experimentos, um arsenal de determinada área, uma atividade importante é estar atento a relatos de experiências de profissionais competentes. É neste viés que se percebe a seriedade deste componente da obra do referido autor.

Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza a importância da competência para quem ensina. E vai além, afirmando que ensinar é uma especificidade humana, ou seja, carece de segurança e generosidade. Pois a autoridade com que o professor expressa sua competência promove um ambiente de diálogo, ao contrário do autoritarismo, da arrogância de quem pensa que tudo sabe.

Schon, na obra ora analisada, indica a ideia do ensino prático reflexivo também na aprendizagem da música, por meio de um exemplo de um instrutor de piano e seu aprendiz. Que tipo de intervenção é possível sem usar de autoritarismo, sem cair na pura técnica? Pontuando como estabelecer um diálogo, estudante instrutor, baseado na confiança e, também, na rigorosidade, haja vista ter o objetivo de tocar uma música ou participar de uma orquestra.

Na medida em que o aprendiz demonstra o que sabe, o instrutor tem a visão do todo, do quanto ainda o estudante necessita se dedicar e avançar para chegar ao ideal, para tanto faz as intervenções, ora incentivando, ora indicando as fragilidades, ora fazendo o aprendiz perceber seus "erros". A cada lição, instrutor e aprendiz lado a lado, exercitando, desenhando a trajetória, permeada pela comunicação que faz com que o estudante perceba a sua ação, reflita sobre a sua prática. O estudante precisa educar seu ouvido, distinguir sons, ritmo, o toque no teclado do piano, o tempo de cada nota. O instrutor deseja fazer com que o aprendiz execute a sua tarefa tal qual a ideia projetada para esta ação.

Não é uma tarefa fácil de executar, ensinar com rigorosidade, sem autoritarismo, e ao mesmo tempo fazendo as intervenções necessárias. Necessita de cumplicidade, pois não é só uma empreitada artística, demanda técnica, o instrutor não pode abafar o talento e, sim, fazer com que o estudante desvele, ouça a música que vem de seu coração e que pode traduzi-la no piano.

Comparando a postura de ambos: os instrutores que ensinam em ateliê de arquitetura e os maestros, o que há de comum é a relação que se estabelece entre docente e discente, o diálogo, respeitoso e compreensivo. Saber o que o estudante sabe, como ele aprende e onde necessita chegar

Instrutor saber se está se fazendo entender, orientar sem podar a criatividade de seu discípulo.

Schon traz mais um exemplo em sua obra, no sentido de propiciar uma reflexão das possibilidades em executar sua metodologia. Agora o talento artístico da prática psicanalítica.

Sem dúvida é necessário, levar a reflexão para as percepções que temos das profissões e de como a sociedade vem ensinando, formando seus profissionais. Pois ensinar em um ateliê de arquitetura, onde permeia a questão da arte e em aulas de piano, fica mais fácil a percepção da implantação desta proposta, a reflexão sobre e na prática, considerar os conhecimentos tácitos. No entanto, trazer à tona as profissões designadas como fundamentais ou mais importantes pela comunidade, até acadêmica, desenvolvendo tal proposta, para muitos pode levar à falta de competência, do desenvolvimento das habilidades necessárias, ainda sem respeito à uma especialização, de fato, técnica. Contudo, o crucial é que a proposta proporciona ao aprendiz o pensar como ... (advogado, administrador, psicanalista) este é o grande salto, pois apresenta de forma explícita que a prática transcende a simulação.

O autor traz a psicanálise como mais uma demonstração da possibilidade de aplicar a reflexão sobre a prática, por meio de um trabalho construcionista. Sabemos que a psicanálise ou qualquer outra escola de psicologia tem várias divergências teóricas, históricas e epistemológicas, no entanto, não faz parte da capacidade deste texto.

O trabalho do psicanalista diverge do fazer do arquiteto que trabalha com desenhos e instrumentos, sua relação com seu cliente é por meio de um projeto, assim como um músico que se relaciona com seu público através de seus instrumentos. Não obstante, um psicanalista ou psicólogo tem uma relação subjetiva e, porque não dizer de intersubjetividade com seu cliente. Por meio de encontros sistemáticos, ritualizados irá elaborando com o cliente sua busca, desvendando seus conflitos. Sem dúvida que, como em qualquer outra profissão, existem técnicas para a sua prática de consultórios. Destarte, pela proposta de Schon, os encontros do psicoterapeuta com o seu cliente, do supervisionar com o psicoterapeuta têm uma conotação diferente das práticas atuais, dessa natureza. Nesse caso, o mediador entender e promover no outro a percepção do que não sabe do processo e o que precisa aprender. Ainda, ouvir sem estereótipos, conhecer o trajeto escolhido, ter consciência durante o tempo todo da caminhada que estão fazendo. Com intencionalidade, o designer, com arte. Conhecimento científico, no entanto, sem ser mecânico. Portanto, é possível na relação supervisor-terapeuta, terapeuta-paciente, respeitadas as teorias científicas, apresentar um novo designer para o processo de diálogo no desenvolvimento do procedimento de trabalho destes profissionais.

Na mesma proposição metodológica o autor sugere este trabalho com profissionais da área da administração por meio de aconselhamento e consultoria através de encontros nos quais os estudantes em número de 15 a 20 possam refletir sobre a sua prática, entretanto não uma discussão meramente técnica, mas de auto avaliação sobre as suas atitudes. Sendo um processo lento, pois os estudantes devem perceber suas visões cristalizadas, aceitar seus erros, os pontos de vista de outros, pois o ser humano, ainda, está muito arraigado a sua compreensão, tendo dificuldade em assumir de forma humilde a percepção dos colegas sobre as suas atitudes.

Certamente o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao século XXI passa pela auto avaliação dos sujeitos, pois a técnica desvinculada da forma de fazer os encaminhamentos em uma empresa, ir ao encontro da missão, trabalho cooperativado, isto tem um grande impacto nas empresas na atualidade, respeitando ainda, o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Vale destacar aqui os Quatro Pilares da Educação, os quais em 1994, Delors relata em um documento, Pistas e Recomendações da Comissão reunida, solicitada pela UNESCO. Nele indica que a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Aprender a conhecer, por entender que educação acontece ao longo da vida, também significa: aprender a aprender. Aprender de suas próprias experiências, o século XXI necessita mais do que profissionais competentes, esta é a ênfase do pilar aprender a fazer. Perceber que há uma interdependência entre os seres vivos no quesito ambiental e cultural, há que se Aprender a viver juntos, entre e com os diferentes e os iguais com respeito e cuidado. O conceito atual mais utilizado em empresas e escolas é a autonomia, portanto, aprender a ser, desta forma a formação do cidadão deve pautar-se na responsabilidade, investindo em suas potencialidades, respeitando os vários níveis e modalidades de conhecimentos. Portanto, para o desenvolvimento de uma metodologia proposta por Schon demanda uma transformação de paradigmas, não somente um treinamento de profissionais.

5. "IMPLICAÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:"

Nesta última parte da obra, o autor retoma sua reflexão sobre a crise de educação profissional na atualidade. Norteia sua fala com as seguintes questões (SCHON, 2000, p.221):

- "Quais são as dinâmicas características de um ensino prático reflexivo?

- Como elas se assemelham ou diferem de um campo de prática para outro?

- "Quais as principais questões, processos e competências envolvidos em fazer bom o trabalho de um ensino reflexivo?"

Para a introdução desta proposta há que se questionar a compreensão, filosofia e missão da instituição com relação à formação de seus egressos, ainda, se é uma escola técnica ou universidade. "Inerente à situação problemática da escola profissional está um relacionamento de dois níveis, com os mundos da prática e da universidade como um todo" (SCHON, 2000, p.224).

Schon indica outra preocupação, a dicotomia, a separação da visão tecnicamente racional das disciplinas e a visão dos profissionais que se utilizam, do que Paulo Freire define como práxis, reflexão ação-reflexão, ou seja, o conhecimento de fato de todo o processo, pesquisando a própria prática.

O autor enfatiza duas etapas que ocorrem nas instituições, de pendendo de seu designer: "o Dilema Institucionalizado entre Rigor e Relevância; e o Jogo de Pressão" (2000, p.226). O primeiro diz respeito à falta de tempo que as disciplinas curriculares têm para serem desenvolvidas levando em consideração a reflexão sobre a prática. As faculdades divididas em departamentos, as disciplinas isoladas, cada professor com sua autonomia. Esta estrutura não permite o ensino reflexivo, pois demanda uma aproximação entre docentes, quebra de uma grade curricular isolada, mudança de metodologia, ou seja, outra política institucional. No entanto, o autor faz uma observação para que não se chegue ao extremo oposto, o trabalho somente com a prática, segregado das disciplinas.

Quanto ao Jogo de Pressão, há uma política em algumas universidades para aceitação de professores para cargos de chefia se estiverem ou não dentro do padrão estipulado, negando oportunidade para muitos que embora tenham competência, não defendam a linha teórica do departamento no caso, há um discurso de pluralidade teórica e de autonomia docente, destarte está atrelada a determinadas condições, tolhendo a liberdade do docente.

Diante do contexto, o autor faz as seguintes sugestões:

- "O dilema dos profissionais sujeitos às limitações da liberdade de ação de seus ambientes organizacionais deveria ser trazido para dentro do currículo profissional.

- Agora, é mais urgente do que nunca desenvolver conexões entre ciência aplicada e a reflexão-na-ação.

- Há uma necessidade de criar ou revitalizar uma fenomenologia da prática que inclua, como componente central, uma reflexão sobre a reflexão-na-ação dos profissionais em seus ambientes organizacionais" 2000, p.234).

Schon é enfático ao afirmar que para assumir sua proposta de trabalho, o docente deverá estudar sua própria prática, questionando se há disposição deste profissional para tal questão.

A obra de Donald Schon traz em seu último capítulo uma experiência em reforma curricular dentro de sua perspectiva de prática, na década de mil novecentos e setenta em M.I.T. Escola de Arquitetura e Planejamento.

O currículo para Sacristan (2000, p. 17) "reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos". Diante disso, se verifica que modificar uma matriz curricular não se trata de uma tarefa simples, pois envolve questões políticas e culturais. Pois "os currículos (...) pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem (SACRISTAN, 2000, p. 18).

Diante do exposto, torna-se compreensível a narrativa indicarem na experiência os conflitos, angustias desconfiças, pois se está propondo algo novo que foge ao convencional, seguro, conhecido. Há uma divisão entre profissionais e estudantes. A comunidade acadêmica apresenta muitas dúvidas, pois na medida em que a construção inicia,

as dúvidas aumentam, lembrando que toda proposta de um novo currículo deve passar por um comitê que avalia o projeto.

Não obstante a experiência testemunhou a escrita de duas obras porque a partir de 1982 quando o currículo foi aprovado, várias foram as lições: professores atuando juntos na mesma sala aprendendo uns com outros, fazia-se a síntese dos conteúdos conceituais, descobriu-se conexões entre disciplinas, estudantes trabalhando em grupos desenvolvendo competências genéricas. Muitas intenções cumpriram-se outras não. Diante desta mesma situação muitos reagiram de forma antagônica, pois sentiam-se isolados de outros grupos na instituição. Pela falta de conhecimento ou não aceitação da proposta havia descontinuidade no processo, devido troca a de professores. Estudantes que não tinham conhecimento prático buscavam intensamente nas leituras o conhecimento teórico faltando tempo para reflexão, queixavam-se do cansaço, o que leva o autor a ponderar que talvez esta proposta deva ser aplicada no decorrer da carreira profissional, como formação continuada.

Portanto, compreende-se que sua proposta é mais que uma inovação no processo ensino aprendizagem, é um comprometimento com uma educação que busca desenvolver um profissional com conhecimentos técnicos, respeitando seus conhecimentos tácitos, promovendo um ambiente de pesquisa, de perguntas, de reflexão, mais do que respostas.

6. CONCLUSÃO

A partir da leitura da obra de Schon é possível fazer algumas asseverações sobre outras possibilidades de ensino no ambiente dedicado a esse.

A importância de uma formação baseada em um ensino reflexivo se faz necessário na sociedade atual, pois essa busca mais que bons técnicos, está a procura de profissionais que tenham possibilidades de criar diante dos limites. Que consigam pensar sobre o que está executando, que vejam nos erros oportunidades e hipóteses de dar continuidade ao projeto, às pesquisas.

O autor narra questões práticas, vivências, o que o torna diferente de muitos autores academicistas que elaboram suas teorias a partir de outros teóricos. Assegura o autor que para o desenvolvimento desta proposta, refletir sobre a reflexão na ação, necessita o docente um conhecimento amplo sobre a sua prática, não somente em nível técnicos. Demanda, ainda, uma alteração no compreender currículo não somente como um amontoado de disciplinas, contudo que cada disciplina propicie o pensar, desafie os estudantes a buscar respostas, alternativas, criar a partir de seu projeto. Conclui-se, a partir deste estudo, que há probabilidade de propiciar no processo ensino aprendizagem, uma alternativa aliando o conhecimento teórico com o prático rompendo com esta visão dicotômica que ainda persiste nos cursos profissionalizantes. Desenvolvendo assim, a criatividade de docentes e estudantes para, diante das instabilidades do mundo do trabalho, oferecer possibilidades diversas. Vale citar Freire (1996) que indica, para ensinar é necessário haver ética e, também, estática, deste modo, a boniteza do aprender.⁴³

43 Fonte: www.continuandoformacao.blogspot.com.br –

TARDIF, M. LESSARD, C. O TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS. RIO DE JANEIRO, PETRÓPOLIS: VOZES, 2005.

O livro *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* busca verificar o cerne do processo de escolarização analisando o trabalho dos indivíduos que efetivam essa atividade: os professores, os alunos e os outros contingentes humanos da ambiência escolar. Os autores buscam abrir campo para uma pesquisa acerca do trabalho docente situada entre as mais variadas disciplinas e teorias relacionadas entre si e o saber, influenciam-se das pesquisas em sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, ergonomia, teorias da ação e ciências cognitivas.

Constroem seus argumentos dentro de uma perspectiva pautada nos avanços da pesquisa empírica, na intenção explícita de uma coleta de dados que garantiu o desenvolvimento de bases conceituais sólidas para fazer-se um estudo amplo da docência no âmbito escolar. Os autores mobilizam essa base de conhecimentos, ampliam-na e alcançam um grau maduro de profundidade, podendo assim, perfazer críticas a fim de aplicá-las aos estudos da docência.

É a análise do trabalho do professor, em suas mais variadas interações, que constitui objeto da obra analisada, enfatizando alguns assuntos diretos que norteiam todo o processo escolar, aludindo sobre: como o fato de o professor trabalhar com seres humanos repercute sobre ele próprio, seus conhecimentos, identidade, suas experiências profissionais, os dispositivos da organização do trabalho e suas interferências. Descrevem, analisam e compreendem o trabalho docente tal como é desenvolvido, conforme as representações de situações de trabalho experienciado pelos professores, e, para essa tarefa, fundamentam-se em 150 entrevistas feitas junto a professores, complementadas por uma centena de outras entrevistas realizadas com outros promotores da educação escolar.

O livro é dividido em sete capítulos, sendo que o 1º capítulo inicia-se com a apresentação e discussão do quadro teórico que embasa todo desenvolvimento das análises perpetradas no decorrer do texto. Oferece elementos gerais de análise que podem ser utilizados em diversos contextos escolares, parte de contextos globais como: organização do trabalho escolar, consideração das situações cotidianas de interação entre os atores escolares e professores e alunos em suas atividades, permitindo situar a análise no particular das práticas específicas do trabalho escolar compreendido em um processo mais global de escolarização.

O capítulo 2 enfatiza as relações entre algumas características sociais e organizacionais da escola e as maneiras de realização do trabalho docente, do trabalho escolar e do conjunto de trabalhos efetivados por todos os agen-

Por Maria Helena da Silva Meller

tes escolares. Mostra a estrutura da organização da escola configurando as características das operações e dos modos de realização do ensino, evidenciando a estrutura escolar como orientadora de todo o trabalho docente. Os autores dão continuidade às análises sobre a organização do trabalho escolar no capítulo posterior, o 3º, tratando de sua crescente burocratização, dando ênfase também às questões de poder dentro dessas organizações e as ramificações desses processos nos recursos humanos envolvidos nesse imbricado jogo de interesses.

No 4º capítulo o enfoque recai para a figura do professor, suas condições de trabalho, a maneira como são utilizados seus tempos e espaços escolares/extraescolares e os componentes que compõem as tarefas dos professores em as mais diversas atividades a eles atribuídas, essas tarefas temporizadas são motivo de duras observações. O capítulo 5º enriquece as análises feitas nos três capítulos anteriores, pois completa as análises da organização do trabalho escolar, na medida em que contempla aspectos temporais dentro dos quadros organizacionais; isso feito, concebem uma proposta de reflexão onde o trabalho docente não se efetiva senão através desses mesmos quadros organizacionais e temporais, usando a lógica do pertencimento e à atividade orientada por objetivos postos.

O capítulo 6 trata da questão dos objetivos, já um pouco vista no capítulo anterior, analisam-se os objetivos gerais do ensino, da escola e do mandato dos professores, sem excluírem observações sobre os programas escolares, elemento que elegem como sendo parte não negligenciável da identidade profissional do docente, através do sentimento de pertencimento a ele atribuído de variadas formas. Mostram as escolhas dos professores no que se refere aos seus objetivos e as consequências práticas no cotidiano escolar, e é dentro desse percurso que propõem o que denominam “trabalho curricular”, onde tentam compreender os movimentos de interpretação, transformação e adaptação, feitos pelos docentes em seu trabalho cotidiano. Passam então em sequência, a abordarem o objeto mesmo do trabalho docente, isto é, o que dizem parecer ser essencialmente formado pelas relações de interação entre alunos e professores.

Ao apresentarem o último 7º capítulo buscam completar a abordagem oferecida no anterior, na medida em que continuam a mostrar as interações humanas tangenciando os processos escolares e marcando em profundidade todos os outros quesitos do processo de trabalho do professor. Essas interações humanas são consideradas de grande efeito sobre o trabalho do docente, podendo movimentar alterações nos conjuntos das suas relações, em suas práticas e até mesmo em sua identidade profissional. Os autores buscam tratar das expectativas dos professores com relação aos seus alunos e as dinâmicas que envolvem essa relação. Esse capítulo humaniza os entes, leva a baila aspectos das personalidades envolvidas e de seus anseios e desejos, trata de questões subjetivas que se concretizam nas relações e inter-relações diárias e cotidianas. Buscam determinar as características do ensino frente a seu objeto de trabalho ‘aluno’, com muitas das nuances controversas desse embate diário e não consensual.

Os autores construíram seus argumentos fundamentando-se em uma abordagem sociológica, tratando a docência como atividade de trabalho desenvolvida em organizações em que os professores interagem com outros indivíduos, dizendo-nos que são possíveis essas trocas decorrentes do lugar que ocupam, dessa forma, pode-se compreender o trabalho dos professores não somente pelos aspectos técnicos, específicos às tarefas a que são chamados, mas também, pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas que estão imersos a todo o momento.

São os aspectos humanos tratados dentro de um formato também humanizado, com uma visão panorâmica possibilitada pela empiria, onde fotografaram o “chão da escola” e suas relações, evidenciando as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte do trabalho docente, bem como as vivências das pessoas que o realizam diariamente, que tornam a obra diferenciada diante das demais que se ocupam do trabalho docente.

Os autores têm como base central de suas proposições analisarem o trabalho cotidiano dos professores de base, e o fazem, pelo ângulo das exigências que vigoram suas atividades, como também pelas suas experiências cotidianas.

Situaram seus estudos sobre a docência na problemática do trabalho, subtraindo de forma crítica o objeto de estudo da grande influência exercida pelos modelos de análises advindos de outras esferas de trabalho. Para atingirem o intento apresentaram a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho estabelecido pelas interações, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho de forma radical, dessa maneira, superaram a percepção normativa do ofício, centrando as análises da docência na organização e no processo de trabalho dos professores. Corroborando comas ideias propostas na obra agora observada, podemos verificar em outro título de Maurice Tardif “*Saberes docentes e formação profissional*” (2002), uma convergência, no sentido dos saberes e da prática invisível, elástica, do trabalho docente, agora aprimorada de ideias e conceitos, pois já apontava para análises com relação aos saberes docentes em conjunto às realidades materiais que possibilitam o próprio trabalho de fato, realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados e que compõem seu trabalho. Pode-se dizer que Tardif e Lessard (2005) aprofundam as questões suscitadas e as colocam imersas nos ambientes de trabalho com ampliação dos fatores sociológicos que os cercam, dessa forma constroem um campo de análises mais completo e rico de detalhes.

Embora apresente uma realidade ‘exterior’, muito diversa funcional e estruturalmente da realidade brasileira e também dos países latino-americanos, “*O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*” (2005), muito contribui para as pesquisas no campo da profissão docente, da organização das escolas e seus sistemas educacionais, bem como suscita graves reflexões referentes às relações e interações humanas promovidas pelo ofício de professor e as consequências trazidas para a identidade e a profissão docente, bem como, para a organização nas escolas públicas, seu lócus de atuação.

A presente obra é de fundamental importância para os estudantes universitários dos cursos de formação de professores e pedagogos. É também recomendada para os professores de as modalidades de ensino servindo de apoio para releituras de proposições de pesquisa e atuação na formação continuada de professores, enfocando o olhar para o envolvimento e a colaboração dos atores da prática cotidiana escolar, levando em consideração os pressupostos da prática e cadeias relacionais apresentadas.⁴⁴

**VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO (ORG.).
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA
ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL.
CAMPINAS: PAPIRUS EDITORA, 1995.**

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos, na primeira parte, conceituando o projeto político-pedagógico. Em seguida, na segunda parte, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores.

Finalizaremos discutindo os elementos básicos, da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto político-pedagógico.

Conceituando o projeto político-pedagógico.

O que é projeto político-pedagógico?

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p.1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

⁴⁴ Fonte: www.proxy.furb.br - Por Camila Lopes Cravo Matos

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579) Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.

E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (Freitas 1991, p. 23)

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Princípios norteadores do projeto político-pedagógico

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca:

Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (1982, p. 63)

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política.

Uma não está subordinada a outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal: "(...) significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (1994, p.14).

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana" (Demo 1994, p.14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p.19).

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (1990, p.21)

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

d) Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres com os outros, não, apesar dos outros" (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores,

funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo.

Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são (1982, p. 155)

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores tem a partir de sua prática pedagógica" (Veiga e Carvalho 1994, p. S1).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico.

Assim, compete à escola:

a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;

b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que:

O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. (1994, p. 50)

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam "armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder" (Giroux 1986, p. 17). Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda que:

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (1991, p. 82)

Construindo o projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Finalidades

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (Alves 1992, p.19).

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua finalidade política e social; ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

Alves (1992, p.15) afirma que há necessidade de saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e, consequentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. O autor enfatiza que:

Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social" e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal. (1992, p. 19)

Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para: "a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades socio-políticas e culturais da escola.

Estrutura organizacional

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades" (Alves 1992, p. 21).

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos.

- O que sabemos da estrutura pedagógica?
- Que tipo de gestão está sendo praticada?
- O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?
- Qual é o organograma previsto?
- Quem o constitui e qual é a lógica interna?
- Quais as funções educativas predominantes?
- Como são vistas a constituição e a distribuição do poder?

Quais os fundamentos regimentais?

Enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e

executam –, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende.

Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

Currículo

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça um

relação aberta e interrelacione-se em torno de uma ideia integradora. A esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertou Domingos (1985, p.153) "cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte".

O quarto ponto refere-se a questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar" (Cornbleth 1992, p. 56). Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais" (ibid., p. 56).

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que deem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir:

o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau . (1992, p . 22)

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

O tempo escolar

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo

os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita (1989, p. 180).

(...) As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e, são vistas como tendo menor prestígio o se ocupam menos tempo que as demais .

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato . (1989, p . 180)

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

O processo de decisão

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

BIBLIOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Isto requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

As relações de trabalho

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias" (1989, p. 30).

A partir disso novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

A avaliação

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender ceticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores que conjugam as ideias de uma visão global, analisam o projeto político-pedagógico, não como algo estanque desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Finalizando

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano.

Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório

Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.⁴⁵

VYGOTSKY, L. S. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1989.

Há uma interação constante e interrupta entre o processo interno e influências do mundo social. A interação social e e por uso de signos se dá pelas Funções Psicológicas Superiores, FPS, isto é, a consciência e o controle são constituídos pela cultura e símbolos, onde: a representação mental e a significação dos símbolos (cultura) internaliza no indivíduo e dá-se o comportamento neste processo; e a palavra, o signo, tem função de mediar interações sociais, permitindo a apropriação de diversos bens.

O pensamento infantil assume uma direção social ao individual.

A elaboração da consciência ocorre a partir de uma crescente apropriação dos modos da ação culturalmente elaborados, apropriados pelo contato social, pelo processo de internalização.

⁴⁵ Fonte: www.ifsertao-pe.edu.br

A fala egocêntrica

As origens sociais do funcionamento mental em direção do desenvolvimento intelectual prosseguem do social ao individual pela internalização, fala e as relações sociais são interiorizadas e organizadas e atuam sobre as atividades. Inicialmente comunicativas vão constituir atividade mental, verbalizada e intelectual de formação de processos como imaginação, organização, planejamento, memória, vontade, etc.

As falas podem ser:

- exterior, oral; egocêntrica, da criança até 4 anos; é expandida e vocalizada como característica de fala para o outro.

- e interior, através de pensamento; Aos sete, oito anos, ela se torna abreviada e deixa de ser egocêntrica e se torna internalizada.

O pensamento e a fala unem-se em pensamento verbal. Neste significado há um sentido cognitivo e um afetivo, que sempre estão intimamente entrelaçados.

A formação de conceitos passa por três estágios:

1. sincrético – agrupamento de objetos com nexos vagos e subjetivos;

2. complexo – agrupamento por fatos, concretos, não lógicos, por isso variáveis;

3. conceitos – abstrai-se suas características e resume-se em síntese.

A linguagem organiza o conhecimento.

Os conceitos são espontâneos, sem organização do cotidiano e científico quando sistemático e organizados, incluem-se num sistema mediado por símbolos e implica FPS.

Através da aprendizagem a criança desperta os processos de desenvolvimento porque o cérebro trabalha a atividade psicológica e a cultura tornando-se o homem biológico e cultural, em sócio-histórico. Mas cada um dá um significado particular a essas vivências.

A memória, a percepção, a atenção e o pensamento são funções mentais. O cognitivo e o afetivo unem-se e organiza a consciência e faz-se compreender o pensamento. Assim, a consciência é a organização do comportamento imposto por práticas sócio-culturais.⁴⁶

WALLON, HENRI. A EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2007.

A evolução psicológica da criança : A obra de Henri Wallon é perpassada pela idéia de que o processo de aprendizagem é dialético: não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades. Uma das consequências desta postura é a crítica às concepções reducionistas: Wallon propõe o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo

46 Fonte: www.lidialindislay.blogspot.com.br

quanto ao caráter afetivo e motor. Para Wallon, a cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

A Influência do Fator Orgânico e a Ênfase no Fator Social: Wallon reconhece que o fator orgânico é a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento; ressalta, porém, a importância das influências do meio. O homem, para Wallon, seria o resultado de influências sociais e fisiológicas, de modo que o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nem um nem outro aspecto do desenvolvimento humano. Por outro lado, para Wallon as potencialidades psicológicas dependem especialmente do contexto sócio-cultural. O desenvolvimento do sistema nervoso, então, não seria suficiente para o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Desenvolvimento do Pensamento: Wallon define que desenvolvimento é o processo pelo qual o indivíduo emerge de um estado de completa imersão social em que não se distingue do meio para um estado em que pode distinguir seus próprios motivos dos motivos oriundos do ambiente. Deste modo, desenvolver-se torna-se sinônimo de identificar-se em oposição ao mundo exterior. O desenvolvimento ocorreria, para Wallon, por uma sucessão de estágios, à maneira da teoria de Piaget, mas através de um processo assistemático e contínuo, em que a criança oscila entre a afetividade e a inteligência. O desenvolvimento é movido por conflitos, dialeticamente, de maneira análoga à combinação de acomodação, assimilação e equilíbrio na teoria piagetiana. Entretanto, ao contrário de Piaget, Wallon acreditava que o processo não é tão bem delimitado, mas constante, podendo haver, inclusive, regressão: as aquisições de um estágio são irreversíveis, mas o indivíduo pode retornar a atividades anteriores ao estágio. Um estágio não suprime os comportamentos anteriores, mas sim os integra, resultando em um comportamento que é a acumulação das partes. A teoria de Wallon confronta-se com o Behaviorismo neste ponto. Enquanto um comportamentalista acredita que a aprendizagem é um processo de modelagem onde vários comportamentos são condicionados e posteriormente extintos, Wallon afirma que o comportamento aprendido não é extinto, mas sim integrado ao posterior. Por exemplo, durante a aprendizagem da escrita, a criança primeiro aprende a desenhar algo semelhante a um círculo, para posteriormente "puxar a perninha" e escrever um "a". O comportamentalista afirma que o comportamento de desenhar o círculo foi extinto, mas Wallon vai mais além e afirma que foi integrado a outros comportamentos ou, para usar um termo mais adequado à teoria walloniana, integrado a outras aprendizagens.

Campos Funcionais: Para Wallon, a cognição está aliçada em quatro categorias de atividades cognitivas específicas, às quais dá-se o nome de 'campos funcionais'. Os campos funcionais seriam o movimento, a afetividade, a inteligência e a pessoa.

Movimento: O movimento seria um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver, e que serviria de base para o desenvolvimento dos demais. Os movimentos, enquanto atividades cognitivas, podem estar em duas categorias: movimentos instrumentais e movimentos expressivos. Os movimentos instrumentais são ações executadas para al-

cançar um objetivo imediato e, em si, não diretamente relacionado com outro indivíduo; este seria o caso de ações como andar, pegar objetos, mastigar etc. Já os movimentos expressivos têm uma função comunicativa intrínseca, estando usualmente associados a outros indivíduos ou sendo usados para uma estruturação do pensamento do próprio movimentador. Falar, gesticular, sorrir seriam exemplos de movimentos expressivos.

Wallon dá especial ênfase ao movimento como campo funcional porque acredita que o movimento tem grande importância na atividade de estruturação do pensamento no período anterior à aquisição da linguagem.

Afetividade: A afetividade, por sua vez, seria a primeira forma de interação com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através de emoções, diferenciando-se, para si mesma, do ambiente. A afetividade é o elemento mediador das relações sociais primordial, portanto, dado que separa a criança do ambiente. As emoções são, também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional, a inteligência.

Inteligência: Na obra de Wallon, inteligência tem um significado bem específico, estando diretamente relacionada com duas importantes atividades cognitivas humanas: o raciocínio simbólico e a linguagem. À medida que a criança vai aprendendo a pensar nas coisas fora de sua presença, o raciocínio simbólico e o poder de abstração vão sendo desenvolvidos. Ao mesmo tempo, e relacionadamente, as habilidades linguísticas vão surgindo no indivíduo, potencializando sua capacidade de abstração.

Pessoa: Wallon dá o nome de pessoa ao campo funcional que coordena os demais. Seria este também o campo funcional responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu. As relações entre estes três campos funcionais não são harmônicas, de modo que constantemente surgem conflitos entre eles. A pessoa, como campo funcional, cumpre um papel integrador importante, mas não absoluto.

A cognição desenvolve-se de maneira dialética, em um constante processo de tese, antítese e síntese entre os campos funcionais

Estágios de Desenvolvimento: Assim como na teoria piagetiana, a teoria de Wallon também propõe uma série de estágios do desenvolvimento mas, diferentemente daquele, não se limitando ao aspecto cognitivo[carece de fontes?]. Além disso, Wallon é bem mais flexível na análise dos estágios: ao contrário de Piaget, Wallon não acredita que os estágios de desenvolvimento formem uma sequência linear e fixa, ou que um estágio suprima o outro. Para Wallon, o estágio posterior amplia e reforma os anteriores. O desenvolvimento não seria, na obra walloniana, um fenômeno suave e contínuo; pelo contrário, o desenvolvimento seria permeado de conflitos internos e externos. Wallon deixa claro que é natural que, no desenvolvimento, ocorram rupturas, retrocessos e reviravoltas, o que para Piaget e os comportamentalistas parece algo improvável. Os conflitos, mesmo os que resultem em retorno a estágios anteriores, são fenômenos interentemente dinâmogênicos, geradores de evolução. Wallon afirma que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cog-

nitivos. Usualmente, períodos predominantemente afetivos ocorrem em períodos focados na construção do eu, enquanto estágios com predominância cognitiva estão mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico. Este ciclo não é encerrado, mas perdura pela vida toda, uma vez que a emoção sobrepõe-se à razão quando o indivíduo se depara com o desconhecido. Deste modo, afetividade e cognição não são estanques e se revezam na dominância dos estágios.

Estágio impulsivo-emocional: Do nascimento até aproximadamente o primeiro ano de vida, a criança passa por uma fase denominada estágio impulsivo-emocional. É um estágio predominantemente afetivo, onde as emoções são o principal instrumento de interação com o meio. A relação com o ambiente desenvolve, na criança, sentimentos intraceptivos e fatores afetivos. O movimento, como campo funcional, ainda não está desenvolvido, a criança não possui perícia motora. Os movimentos infantis são um tanto quanto desorientados, mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Estágio sensório-motor e projetivo: Dos três meses de idade até aproximadamente o terceiro ano de vida, a criança passa pelo estágio sensório-motor e projetivo. É uma fase onde a inteligência predomina e o mundo externo prevalece nos fenômenos cognitivos. A inteligência, nesse período, é tradicionalmente particionada entre inteligência prática, obtida pela interação de objetos com o próprio corpo, e inteligência discursiva, adquirida pela imitação e apropriação da linguagem. Os pensamentos, nesse estágio, muito comumente se projetam em atos motores.

Estágio do personalismo: Ao estágio sensório-motor e projetivo sucede um momento com predominância afetiva sobre o indivíduo: o estágio do personalismo. Este estágio, que se estende aproximadamente dos três aos seis anos de idade, é um período crucial para a formação da personalidade do indivíduo e da auto-consciência. Uma consequência do caráter auto-afirmativo deste estágio é a crise negativista: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Por outro lado, também se verifica uma fase de imitação motora e social.

Estágio categorial: O estágio do personalismo é sucedido por um período de acentuada predominância da inteligência sobre as emoções. Neste estágio, usualmente chamado estágio categorial, a criança começa a desenvolver as capacidades de memória e atenção voluntárias. Este estágio geralmente manifesta-se entre os seis e os onze anos de idade. É neste estágio que se formam as categorias mentais: conceitos abstratos que abarcam vários conceitos concretos sem se prender a nenhum deles. Nesta fase, por exemplo, uma criança que antes associasse o conceito de "triângulo" a triângulos equiláteros (porque este tenha sido apresentado como um exemplo de triângulo) adquirirá a habilidade de compreender que mesmo "formatos" diferentes—triângulos isósceles e escalenos—também são abarcados pelo conceito de "triângulo". No estágio categorial, o poder de abstração da mente da criança é consideravelmente amplificado. Provavelmente por isto mesmo, é nesse estágio que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva.

Estágio da adolescência: Mais ou menos a partir dos onze, doze anos, a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. Este é um estágio caracterizadamente afetivo, onde o indivíduo passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de auto-afirmação e o desenvolvimento da sexualidade. Os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. Em verdade, para Wallon o processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo estágio. O indivíduo, ante algo em relação ao qual tem imperícia, sofre manifestações afetivas que levarão a um processo de adaptação.

O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra.⁴⁷

WARSCHAUER, C. RODAS EM REDE. OPORTUNIDADES FORMATIVAS NA ESCOLA E FORA DELA. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2001.

Em seu segundo livro, a autora propõe que a formação humana, inclusive a profissional, aconteça em ambientes ricos em oportunidades de construção de conhecimentos não apenas acadêmicos. Nesse espaço privilegiado, a antinomia professor/alunos pode dar lugar a interações entre sujeitos em constante processo de desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual. Útil a profissionais de diversas áreas, este livro foi publicado originalmente em 2001 e retorna em edição revista.

Nesta obra, autora aponta novos caminhos para a construção de conhecimentos e práticas, principalmente no que se refere à formação do professor.

Logo no prefácio do livro, Luís C. de Menezes (professor da Universidade de São Paulo) questiona "quem educa o educador?... Educa-o a vida que é construção de quem vive a vida humana, [...] ensina a ensinar quem na vida, aprende a aprender, e porque aprende, aprende a ensinar".

A autora também faz várias referências sobre a formação do professor que não reserva espaços para a partilha e reflexão das experiências: "Como ele poderá construir sentidos com seus alunos se ele mesmo não foi estimulado a viver essa construção em sua formação?"

Quando fala em Rodas, ela não se refere somente à estrutura (círculo), mas à qualidade da interação, as partilhas que elas 'facilitam' e que haver espaços e tempos definidos para o encontro das pessoas em círculos, não é suficiente, mas é a 'qualidade' das trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo e individual do grupo.

Para que haja o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, a autora propõe algumas condições favorecedoras; como a presença do humor que é um exercício da inteligência e da criatividade, oferece condições para a

47 Fonte: www.dihoje.com.br - Carmem Riva

aprendizagem, pois move o mundo de significado, do lúdico e da alegria: "Excluir a alegria na escola é correr o risco de deteriorar a alegria de viver [...]", além de uma postura educacional ante o erro e a avaliação, a sensibilidade, a capacidade de estar a sós, a reflexão sobre as experiências, e no caso dos professores, a reflexão sobre suas práticas.

Ainda segundo a autora, a Escola é um ambiente formativo na medida em que é um espaço onde se dão partilhas. E sobre o ato de escrever, ela diz que pode fazer emergir angústias, oriundo das relações estabelecidas com a escrita, construída durante o percurso escolar; "se autorizar a escrever é assumir riscos, pois não se expõe só pensamentos, mas a própria pessoa [...]. Se não existir narrativa que estruture a experiência, se documentada e partilhada, pode permitir articulação 'do passado no presente' de maneira a inaugurar um possível futuro."⁴⁸

WEISZ, TELMA; SANCHEZ, ANA. O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM. 2ª ED. SÃO PAULO. ÁTICA, 2006.

Em síntese, o livro se dá como uma grande aula leve e proveitosa sobre as diversas questões que permeiam nosso trabalho de ensinar. Telma insere diversos relatos sobre sua própria prática enquanto professora e todo o caminho que percorreu para entender como o trabalho pedagógico deve ser funcional, prático e de qualidade.

É muito interessante quando ela relata sobre as primeiras turmas com quem lecionou na década de 60. Período em que as novas tendências educacionais eram novidades e o conhecimento pedagógico que se tem acesso hoje, era muito menos divulgado. A autora é sempre franca e me impressionei ao saber que após sua experiência como docente, Weisz fica completamente frustrada com a educação e se afasta por alguns anos da área. Logo mais, ela então volta disposta a pesquisar e entender melhor esse contexto para se tornar um agente de transformação na docência.

O primeiro capítulo do livro, chamado de "Meu batismo de fogo" conta toda essa trajetória. Designada para trabalhar com uma turma de alunos entre 11 e 12, em uma 2ª série (cujos alunos já teriam sido reprovados diversas vezes e só passaram para o ano seguinte a partir de um decreto do governador do Estado do Rio de Janeiro na época) com 45 alunos (!). Muito curioso que, embora muitas mudanças houvessem de mais de quarenta anos para cá, muitos dilemas educacionais ainda persistem na segunda década do século XXI. Mas confortante é ver o caminho que Telma percorre após suas primeiras impressões.

No capítulo dois, Weisz já nos mostra como sua visão sobre educação mudou após o tempo de afastamento da área e seu retorno com pesquisas e estudos. Ao longo dos textos que compõem o capítulo, Telma traz pontos históricos da educação que foram influenciando as tendências pedagógicas. Como sua maior formação é nas questões de linguagem, Telma explica as contradições dos métodos

48 Fonte: www.resumos.netsaber.com.br

«tradicionais» de alfabetização e como a Psicogênese da Língua Escrita, divulgada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mudaram de vez o que se pensava sobre os caminhos que as crianças percorrem ao longo do processo de alfabetização.

A partir de então, a autora faz apontamentos sobre diversas habilidades que um professor profissional precisa ter e desenvolver para alcançar a eficácia de sua prática. As concepções construtivistas e a importância de valorizar as informações que os alunos já têm sobre os conteúdos estudados na escola, para depois então tratá-los de formas mais adequadas, ganham destaques sempre subsidiados por relatos de professores em atividade e também citações de obras dos pensadores que fundamentam as ideias.

Gosto do capítulo cinco: «Como fazer o conhecimento do aluno avançar». Nesta parte, Weisz escreve situações, dicas e concepções que muito podem nos ajudar. Ela parte do princípio de que há a necessidade de se favorecer boas situações de aprendizagem. Cito aqui quatro situações e a autora evidencia:

Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Acredito que alguns leitores poderão achar os tópicos genéricos, sem instrução do caminho a percorrer e de como realmente aplicá-los. Da forma como eu entendo, penso que é muito produtivo quando além de ensinar algum conteúdo, é interessante que hajam situações em que esse ensinamento possa ser aplicado. Muito mais que copiar um texto sobre o desperdício da água, seria mais rico depois do registro deste texto pensar, por exemplo, em uma ação que possa ajudar efetivamente no combate ao desperdício. Mesmo que a ação não possa ser efetivada, mas se houve discussões, reflexões e estratégias, temos um conhecimento validado.

Para não ficar apenas em cima da teoria, Telma vai relacionando as premissas teóricas à experiências práticas de forma que as coisas se tornam mais acessíveis e confortantes a quem lê.

Além de temas como situações de aprendizagem, avaliações e procedimentos vão ganhando espaço durante todo o livro.

Weisz conclui a obra enfatizando a importância da reflexão em cima da própria prática. Os registros e relatos de cada professor são materiais importantíssimos para verificar em que ponto os processos de ensino e aprendizagem estão. Comparar nossos relatos com as teorias ajuda a relacionar quais ações nossas vão de encontro à pedagogia que tanto pregamos e quais práticas é interessante se aprofundar para encontrar resultados melhores.⁴⁹

49 Fonte: www.desordem-natural.blogspot.com.br

ZABALZA, M. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998.

O autêntico desafio da Educação Infantil no final do nosso século é o desafio da qualidade. Ao longo deste importante livro, organizado por Miguel A. Zabalza, os diferentes especialistas abordam os aspectos fundamentais de uma Educação Infantil de qualidade, chegando a traçar as características concretas que uma escola infantil (do presente e do futuro) precisa ter - desde a cultura da infância, os valores e crenças, até a programação de aula e a organização dos espaços e tempos, tudo isso avalizado pela descrição de experiências e realizações de centros de ensino modelos, como as Escolas Infantis Municipais de Módena ou o currículo High/Scope contextualizado no Projeto Infância de Portugal, sem esquecer a formação do corpo docente, ponto-chave da qualidade.

Introdução

Ao se pensar em educação infantil, três aspectos devem ser notados para uma discussão mais específica:

- 1- o atendimento à demanda de 4 a 6 anos, pelo poder público;
- 2- a razão adulto criança na maioria dos estabelecimentos
- 3 cuidado por parte integrante do trabalho realizado na pré escola.

Qualidade ou qualidades?

Esse eixo, o da equidade, é o fundamental para definir metas e critérios de qualidade, dentro dos modelos:

- Tradicional
- Científico
- Excelência
- Conservista

Qualidade

Característica estrutural das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade.

Contraditoriamente em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais.

Falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento.

O termo qualidade, afirma tratar-se de um conceito relativo, baseado em valores e crenças. Tal conceito envolve subjetividades e é possível de múltiplas interpretações.

Os envolvidos: educadores, família, educandos, devem estar envolvidos no PROCESSO, não é a busca das verdades absolutas, é campo de opções.

A garantia de direitos como critério de qualidade Discorrendo sob as novas perspectivas acerca da pedagogia da infância, uma sociedade em seu tempo se comportará a partir de sua constituição sócio econômica e cultural, diferentes infâncias.

Ao discutir o conceito de infância alerta para os riscos de se adotar uma perspectiva que se limite às diferentes etárias biológicas, em que a criança séria tão somente caracterizada pela “falta de idade”, de tal modo que se poderia ter, em tese, uma criança universal, com características comuns independentes de qualquer outra variável.

Participação no processo produtivo

O tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras as tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica.

O conceito moderno de infância envolve um recorte etário definido, integração social adequada ditas pelos campos da sociologia e antropologia e psicologia. Por contextualização a heterogeneidade, na realidade de atividades cotidianas através de brincadeiras e tarefas.

Qualidade em atendimento

Para pensar a qualidade no atendimento da criança relaciona-se a idéia de garantia a efetivação dos seus direitos.

Quanto a questão educacional, o aspecto mais relevante para a educação infantil é afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, garantia de padrão de qualidade, como um dos norteadores também para as instituições de educação infantil.

Qualidade

Acerca de qualidade na educação infantil destaquemos dois aspectos importantes: nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido da forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais,... O direito de ser respeitado por seus educadores.

Trabalho de qualidade

Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

Direito da criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

Acesso das crianças aos bens sócio culturais, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética.

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção dos mais diversificados práticas sociais sem discriminação de espécie alguma;

Atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Políticas da Educação Infantil

Direitos da criança já estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver criatividade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à prote-

ção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante o período de adaptação, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Aspectos específicos que relacionam às condições mínimas e objetivas para a garantia do respeito as crianças e o atendimento de qualidade.

ATENDIMENTO

É importante chamar atenção para a relação entre qualidade e quantidade. Assim, é preciso considerar, em princípio a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente, ou seja, a sua dimensão quantitativa.

As famílias querem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil, não sendo a matrícula obrigatória, torna-se muito difícil exigir do Estado o seu referido “dever” de oferecimento de vagas a todos que assim quiserem. Como cobrar do Estado que ele atenda uma demanda que não se conhece em termos quantitativos?

ATENDIMENTO – fundamento

Pela expansão da oferta de vagas. O princípio de que a educação infantil é direito de toda a criança, etapa fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Dadas as informações sócio econômicas, a escola também é um recurso necessário como mecanismo da liberação da mulher ao mercado de trabalho.

Cabe a escola e aos seus profissionais especialmente as professoras a responsabilidade por um atendimento de qualidade, ignorando tanto a demanda reprimida quanto as condições objetivas de funcionamento dessas escolas.

RAZÃO ADULTO/CRIANÇA

Há de se discutir as formas de atendimento, sejam elas existentes ou pretendidas.

Em um país com índices altos de pobreza e assustadora precariedade no atendimento oferecido às poucas crianças que conseguem obtê-lo, as condições estruturais e de pessoal mencionadas, podem parecer suficientes para se garantir um atendimento de qualidade. Todavia, é preciso um olhar mais atento para esse universo; é preciso não se contentar com o mínimo com base em comparações sobre as desigualdades.

Aspectos relativos à qualidade na educação infantil

Segundo Miguel Zabalza, os principais problemas relacionados à qualidade do projeto têm relação, pela própria natureza desta dimensão da qualidade, com as condições de financiamento e dotação destinadas ao desenvolvimento dos programas de Educação Infantil.

Razão adulto/criança

Mostra-se importante porque, além de relacionar-se com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área especialmente as professoras.

EDUCAÇÃO E CUIDADO

É necessário refletir sobre a dinâmica que ocorre na própria unidade educacional para se abarcar direitos tais como os de proteção, afeto, amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança.

O que significa “cuidar” e por que esse aspecto é tão relevante para a discussão sobre a qualidade na educação infantil?

Uma proposta de educação assistencial voltada para as crianças pobres e a outra, como uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças monos pobres.

Nesta polaridade entre o educacional e o assistencial, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da pedagogia da submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

A importância de uma ideia de “cuidado” mais abrangente, que seja incluída no conceito de “educar”, ou seja, algo que compreenda “todas as atividades, ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar.

CUIDADO

O cuidado só parece legítimo, como prática escolar, frente a crianças pobres, vindas de famílias que, por pressuposto, não seriam capazes de atendê-las por si sós, devido a suas carências materiais, morais e ou culturais.

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou institutiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender as certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos as formas e práticas de atendimento.

Formação

Há pouquíssimo investimento na formação em serviço e no âmbito da própria unidade escolar. Como reflexo, em parte, das políticas que reforçam o individualismo e a ideia de que cada um é isoladamente responsável pela qualidade do seu trabalho, o que parece predominar é uma enorme solidão.

É preciso insistir que ganhos qualitativos devem ocorrer de maneira organizada e para tanto, as ações – movimentos reivindicatórios – devem ter caráter mais coletivo.

Finalmente, vale dizer que o coletivo pode ser entendido como um corpo formado também pela sociedade civil, em especial pelas mães (família) das crianças.

Além de brincar, que é importante, também há outras coisas. Por exemplo, o conceito de trabalho também precisa e deve ser desenvolvido na infância.

É necessário que os educadores sintam-se livres para atender alunos diferentes e realidades diferentes. Tão importante quanto ao contexto referencial, é o papel do professor.

O ciclo de aprendizagem começa com o experimental. No segundo momento a criança incorpora novos conhecimentos ou destrezas, depois, passa a dominar a técnica e ou o conhecimento e, por fim desfruta do resultado.

O importante é que a escola não pode ficar apenas no fazer. É preciso também falar e escrever.

Acredita-se plenamente no trabalho da educação infantil por projetos, pela motivação desafiadora, tarefas, trabalho em grupo e distribuição de tarefas.⁵⁰

50 Por Ana Paim

