REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA - CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 01
ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica. 11
AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016. 12
CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 13
COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5). 38
CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7). 41
DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 52
DELIZOICOV. Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1994. (Capítulo II: unidades 2 e 3; Capítulo III: unidades 4 e 5). 55
DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90. 58
FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização). 65
GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. 67
HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS nº 22, pág. 51 a 59. 69
JÓFOLI, Zélia. A construção do conhecimento: papel do educador, do educando e da sociedade. In: Educação: Teorias e Práticas, ano 2, nº 2, Recife: Universidade Católica de Pernambuco, p. 191 – 208. 74
LERNER, Delia. A matemática na escola – aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995. 78
LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição – Porto Alegre, Artmed, 2002. 80
LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte. 84
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001. 87
MORAN, José. A aprendizagem de ser educador. 91
MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. Publicado em: 29/10/2010. 93
PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulos 1, 2 e 3). 99
PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1. 100
PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24. 105
QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED). 109
RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. 113
RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001. 114
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará. 2010. 117
VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. Libertad – Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagógica. 14ª ed., 2002. 131
VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38. 136
WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática. 147
BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 158
FELTRIN, Antonio E. Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2007. 162
GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, in: ARANTES, Valéria A. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003 164
HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001. 176
LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6). 184

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9.....187
MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015...197
MORAN, Jose. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004.....213
RAMOS, Rossana. Inclusão na Prática: Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2016.....218
RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001(capítulos 2 e 3).....219
TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleis na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.....223
VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2000.....232
VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 2.ª ed. Campinas: Papirus, 1996.....238
VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.....246
WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed.São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8).....258
ZABALA, Antoni. A Prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, (capítulo 2).....266

BIBLIOGRAFIA:
AGUIAR, MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA [ET. AL.]. CONSELHO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO COM IGUALDADE SOCIAL. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006.

Introdução

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I. construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II. garantir o desenvolvimento nacional;
III. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. CF 1988

A igualdade é um tema que tem exercido enorme fascínio entre os homens e mulheres, desde que os gregos atenienses instituíram a ágora – a praça pública na qual os cidadãos se reuniam para discutir e deliberar as questões políticas que diziam respeito à polis, à sua cidade. O ideal de igualdade tem sido perseguido pela humanidade e está presente em todas as épocas e em todos os países, em que pesem as inúmeras controvérsias e polêmicas que sempre suscita. Nos tempos atuais, no Brasil, o ideal da igualdade também emerge no debate sobre as políticas públicas direcionadas ao atendimento da população em um país marcado pela injustiça e por desigualdades socioeconômicas.

De fato, no Brasil, com uma população de quase 180 milhões, verifica-se que é muito grande o número de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza – mais de 20 milhões, estimado em 2003, o que corresponde a "mais de duas vezes a população de Portugal". O contingente de pessoas pobres no país foi estimado em 54 milhões em 2003, ou seja, "mais do que a população total combinada dos outros três países do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai)". Além disso, a distância entre os muito pobres e os ricos no Brasil permanece: "o quinto mais rico da população tem uma renda 30 vezes maior do que a renda do quinto mais pobre da população". Esse quadro faz o Brasil ser considerado uma das cinco sociedades mais desiguais do mundo.

Nessa situação de exclusão encontra-se também parte significativa das crianças e dos 35 milhões de jovens entre 15 e 24 anos que enfrentam a violência, o desemprego, o tráfico, a gravidez indesejada e precoce, a ausência de oportunidades para o seu pleno desenvolvimento pessoal e sociocultural.

Reverter esse quadro exige esforços gigantescos dos governos e da sociedade e requer a definição e o desenvolvimento de políticas públicas que visem à superação das desigualdades que se manifestam em todos os setores. A definição dessas políticas, contudo, não se dá de forma automática nem linear, tendo em vista que se situam no interior de processos políticos e sociais complexos e contraditórios onde sobressaem interesses diversificados de diferentes grupos e classes sociais.

Nesse cenário, não surpreende que o debate sobre as políticas públicas seja demarcado por posições conflitantes em relação à sociedade, ao mundo do trabalho, ao Estado e aos direitos do cidadão e que se manifestam com muita clareza nas lutas sociais. Essas visões estão presentes na definição do papel do Estado nos diferentes contextos sociopolíticos, na formulação das políticas de desenvolvimento que se materializam nos programas e projetos governamentais e nas iniciativas da sociedade civil. Estão presentes também nas concepções sobre o mundo do trabalho, e nas orientações que predominam no tocante à destinação dos frutos do trabalho humano. Estão presentes ainda nas decisões que afetam todas as esferas da convivência social e humana.

O princípio da igualdade integra também o ideário da "educação para todos" e tem sido objeto de variadas interpretações com desdobramentos nas práticas sociais e educativas. No Brasil, nos anos recentes, a igualdade referenciada à educação é um dos princípios da Constituição Federal de 1988. Cury, ao analisar o direito à educação, destaca que "o pressuposto do direito ao conhecimento é a igualdade. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolhas ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais".

Garantir, portanto, o princípio da igualdade social em um projeto de desenvolvimento que tenha o homem como cerne constitui um desafio para todos aqueles que lutam por uma sociedade justa, o que compreende a luta por uma escola que se constitua efetivamente um espaço de formação para a cidadania. É evidente que uma escola que busque cumprir o papel acima destacado desenvolve ritos e práticas no seu cotidiano que vão além do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos reservados a cada nível e modalidade de ensino. A questão central, nesse caso, é o modo como se desenvolve o processo educativo, no que está implicado desde as formas de exercício da gestão da escola até as relações professor-aluno em sala de aula. Dessa perspectiva é que se pode entender a importância em compreender e debater a vinculação entre o Conselho Escolar, a gestão da educação, os processos de ensino e aprendizagem e a busca de padrões de igualdade na relação entre educação e desenvolvimento social.

Neste caderno, intitulado Conselho Escolar e a relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social, procura-se, junto aos Conselhos Escolares, ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas, a saber:

Como combater a exclusão e a discriminação?

Como promover um clima de acolhimento para crianças e jovens? Como reforçar a construção do projeto político-pedagógico considerando o entorno da escola e a comunidade local sem perder de vista a relação com o mundo?

O aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico por possibilitar a todos os profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão das vinculações da escola com a sociedade e com os projetos socioeducativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens, presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los. Como afirma Cury, "a igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes e entre os indivíduos que as compõem e as expressam".

I – Desenvolvimento com igualdade social: de quê estamos falando?

Para ampliar a compreensão a respeito da temática focalizada neste caderno – educação e desenvolvimento com igualdade social –, é necessário, inicialmente, alertar o leitor sobre a existência de perspectivas diversas sobre o que seja desenvolvimento. Com efeito, existem óticas diferenciadas a respeito desse tema decorrentes de posicionamentos político ideológicos diversos. Isso também ocorre quando o debate focaliza a temática do desenvolvimento local sustentável. Dentre estudiosos do tema, Deluiz e Novicki apontam para três concepções de desenvolvimento sustentável.

Uma primeira concepção de desenvolvimento sustentável pode ser encontrada no Relatório Brundtland, de 1987, produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Neste relatório, o desenvolvimento sustentável é aquele que "atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades", ou seja, aquele que "garante um crescimento econômico vigoroso e, ao mesmo tempo, social e ambientalmente sustentável". Esta concepção de desenvolvimento sustentável tem como princípio norteador o crescimento econômico e a eficiência na lógica do mercado. Nessa concepção, o livre mercado é o instrumento que permite a distribuição eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subordinada ao capital, com sérias consequências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais.

Uma segunda concepção de desenvolvimento sustentável entende que a sustentabilidade seria alcançada, por um lado, com a preservação e construção de comunidades sustentáveis "que desenvolvem relações tradicionais com o meio físico natural de que depende sua sobrevivência" e, por outro lado, com o fortalecimento dos Estados nacionais, que poderiam implementar políticas em oposição aos objetivos do livre comércio e à erosão das fronteiras nacionais. Esta concepção, como observam os citados autores, muito embora seja portadora de uma crítica ao capitalismo globalizado e seus impactos sobre a autonomia dos Estados nacionais, propõe uma volta ao passado e o homem é visto em posição de subserviência em relação à natureza.

Por fim, uma terceira concepção de desenvolvimento sustentável tem como perspectiva a "sustentabilidade democrática". Tal concepção supõe uma mudança na orientação do desenvolvimento econômico, contemplando a justiça social, a superação da desigualdade socioeconômica e os processos democráticos. A questão da sustentabilidade é discutida no campo das relações sociais e há o entendimento de que "as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável são construções sociais fruto do embate político entre os vários atores em busca de hegemonia de suas posições" (idem). Nesta perspectiva, o mercado e a visão economicista deixam de ter a centralidade e cedem lugar "a uma perspectiva de desenvolvimento democrático, que se realiza na partição da riqueza social e na distribuição do controle sobre os recursos, inclusive os provenientes da natureza, explicitando o cunho político desta apropriação" (idem). Em tal concepção de desenvolvimento, que tem "a equidade como princípio da sustentabilidade", fica claro que a desigualdade social e a degradação ambiental têm suas raízes no sistema capitalista.

Considerando esta última visão, entende-se, neste texto, que a consolidação de um projeto de desenvolvimento no Brasil requer: a) a articulação entre democracia participativa e democracia representativa; b) a inclusão social nos processos concernentes à ampliação das oportunidades produtivas e à melhoria da qualidade de vida; e c) a articulação institucional entre os entes e as diversas instâncias da Federação que seja expressa nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Esta posição apoia-se, de um lado, no pressuposto de que o desenvolvimento se situa num campo de conflitos de interesse de grupos e classes sociais e, portanto, não é um fenômeno ou processo neutro; e, de outro lado, que o desenvolvimento, por não se constituir em um fenômeno padronizado, é uma possibilidade aberta de construção de novas regras e práticas institucionais, a partir do envolvimento de múltiplos atores sociais. Essa compreensão está subjacente aos conceitos de desenvolvimento local e desenvolvimento local sustentável, termos que aparecem constantemente na mídia, nos discursos e nos programas e projetos de desenvolvimento. São termos igualmente polissêmicos, ou seja, termos que têm muitas significações e que geram múltiplas interpretações.

Nessa concepção de desenvolvimento local é atribuído ao indivíduo, na sua inter-relação com a sociedade local, o protagonismo no desencadeamento de ações que visam à mudança. Esse assumir de responsabilidade é considerada como uma das formas de garantir a sua sustentabilidade, o que implica uma mudança de postura e de comportamento do indivíduo em sua relação com

o contexto social e da comunidade na qual está inserido. Têm sido várias as iniciativas oficiais e de instituições da sociedade civil que visam estimular as comunidades a assumirem um papel central na história de construção de seu território. Isso tem sido feito mediante o investimento em situações que propiciem a formação da consciência crítica e induzam a ampliação da democracia representativa no sentido da ampliação da democracia participativa.

Contudo, essas situações somente são viabilizadas quando há o reconhecimento de parte das comunidades envolvidas que não se trata de uma questão a ser conduzida de forma individual, mas na ação coletiva, abrangendo as dimensões social política, econômica e cultural. Isso implica o reconhecimento da necessidade de investimento em processos formativos que favoreçam o domínio de conhecimentos para alargar a compreensão dos processos históricos sociais e ampliar a capacidade de intervenção na sociedade tendo em vista a construção da justiça e igualdade social.

Essa é, sem dúvida, uma das razões da centralidade da educação para as estratégias de desenvolvimento defendida por diversos grupos no mundo, ao lado daqueles que consideram a importância da educação seja em função das exigências decorrentes das mudanças científico-tecnológicas que ocorrem no mundo da produção e do trabalho, seja em função de novas condições que as sociedades cada vez mais complexas impõem à efetivação da cidadania.

Dessa forma, espera-se da educação e da escola que, além do cumprimento das funções sociais e pedagógicas que lhes são próprias, sejam indutoras de novas formas de sociabilidade humana que influenciem o padrão de desenvolvimento e democracia.

Há autores que advogam uma articulação estreita entre a ação pedagógica e o desenvolvimento, daí decorrendo uma agenda a ser cumprida pela escola. Nessa visão, a escola teria um papel central a desempenhar no projeto de desenvolvimento. Todavia, muito embora seja uma variável importante num projeto de desenvolvimento o envolvimento da escola com a comunidade, é necessário ter cautela nessa questão para evitar que a finalidade última da escola – a aprendizagem dos estudantes e a sua formação como cidadãos –, seja subordinada aos objetivos de projetos econômicos. Defende-se a tese de que quanto mais cumpre sua função social mais a escola contribui para a formação de homens e cidadãos íntegros, críticos e participativos. Dessa forma, a inserção da escola na comunidade orienta-se por objetivos pedagógicos e valores da cidadania.

Com essa perspectiva, abordaremos, neste tópico, aspectos importantes da escola pública, considerando o contexto sócio-político-econômico e os processos de globalização em curso no mundo e no Brasil, com seus desdobramentos no plano educacional. Para tanto, procuramos refletir sobre os limites e as potencialidades de a escola pública exercer sua função na realidade brasileira, mediante o levantamento de indicadores que sinalizam, de um lado, para a continuidade do padrão excludente e seletivo vigente na sociedade e, de outro lado, para as mudanças positivas que estão ocorrendo em muitas esferas.

Vale a pena, contudo, enfatizar que debater a responsabilidade da escola quanto à inclusão social significa, no fundo, discutir a possibilidade de uma nova organização societal capaz de garantir a plena cidadania de todos os segmentos que a integram. Assim, quando se faz referência à possibilidade de a escola, no Brasil, contribuir efetivamente para o combate à exclusão social não se pode deixar de levar em conta que tal situação só será modificada quando questões de ordem social, política e econômica forem equacionadas. Nessa direção, um passo importante será dado quando os governos, numa ação de colaboração entre os entes federados, forem efetivamente capazes de estabelecerem políticas globais que favoreçam a inclusão.

Muito embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado no tocante à garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, há certamente um longo caminho a percorrer para que sua aplicabilidade seja universal. É importante reconhecer o fosso que existe entre aqueles que gozam plenamente dos direitos de cidadania e aqueles que não desfrutam das mínimas condições de sobrevivência. E esses cidadãos, que constituem um grande contingente da população brasileira, estão a clamar por justiça social e igualdade de oportunidades em todos os campos.

Para diminuir essa distância, é necessário que o poder público, nas diversas instâncias, desenvolva políticas públicas em todos os campos, de modo a garantir a efetivação desses direitos, e que a população, mediante ação dos setores organizados, participe ativamente da formulação e implementação das políticas que tenham a igualdade como cerne. Nesse processo, vale destacar, a educação é portadora de uma promessa fundamental: contribuir para dotar a sociedade de mecanismos e instrumentos que possibilitem acessar e cobrar legitimamente os direitos da cidadania, os quais, no Brasil, estão inscritos na Constituição Federal.

O retrato da escola no Brasil revela com muita nitidez a existência desse enorme fosso social e as estatísticas mostram em que medida a desigualdade tem decrescido no país. O conhecimento desses dados e a discussão contextualizada sobre os mesmos constituem requisitos importantes para a construção solidária de caminhos que permitam à escola cumprir a sua função social em favor da formação cidadã.

Muito embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado no tocante à garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, há certamente um longo caminho a percorrer para que sua aplicabilidade seja universal.

1.1 Manchete de jornal: "Rico empobrece e desigualdade diminui"

"Rico empobrece e desigualdade diminui". Essa é a manchete publicada no jornal noticiando, mais uma vez, os resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2004, divulgada em 25 de novembro de 2005, pelo IBGE. Tal manchete poderia induzir o leitor a ver com otimismo a situação nacional, nos primeiros anos deste século, se não atentasse para o que esses números revelam sobre a situação dos brasileiros e brasileiras no tocante à renda, ao trabalho e à educação, entre outros indicadores.

A PNAD traça um retrato bem detalhado do país. Vamos ver o que dizem as estatísticas para que se possa melhor entender o cenário no qual se insere a escola no Brasil. Os dados sobre a taxa de desemprego, a renda do trabalhador, escolaridade, dentre outros, possibilitam uma compreensão mais ampliada dos fatores socioeconômicos que interferem na escola frequentada pelos brasileiros e os caminhos que se vislumbram para sua melhoria.

Diminuiu o desemprego no Brasil?

Nesse sentido, uma primeira pergunta se impõe: será que diminuiu o desemprego no país? Vamos procurar a resposta na PNAD: esta mostra que, muito embora tenha aumentado o número de empregos (3,3% em relação a 2003), com o acréscimo de 2,7 milhões de trabalhadores ocupados, durante o ano de 2003, o que fez cair a taxa de desemprego de 9,7% para 9%, o país ainda apresenta um quadro preocupante, com 8,2 milhões de desempregados. Diante desse quadro, pode-se perguntar: quais são os principais fatores que concorrem para o desemprego no país? Muitas são as respostas que os analistas da política econômica apresentam, contudo, duas explicações, dentre outras, parecem ser mais convincentes. Na perspectiva de alguns analistas, deve-se essa taxa de desemprego no país, principalmente, a dois fatores: a) as mudanças que ocorreram na economia brasileira provocadas pela abertura comercial, com ganhos expressivos de produtividade e corte de postos de trabalho; e b) o baixo crescimento econômico que marcou a segunda metade da década de 1990 e o começo dos anos 2000.

A indústria procurou se modernizar para se adaptar à competição, demitindo mais ou contratando menos e elevando a produtividade. Como demanda serviços de outros setores, o ajuste da indústria se espalhou por toda a economia. Um dos desdobramentos dessa situação pode ser visto em relação aos jovens, às mulheres e aos negros: são os mais afetados no que tange aos problemas relacionados ao emprego. Os jovens, que representam 47% da população desempregada, continuam com grandes dificuldades de encontrar oportunidades de emprego, mesmo quando terminam a universidade. Os empregos mais acessíveis são, em geral, de baixa remuneração, precários e sem atrativos. No caso das mulheres e dos negros, além de se defrontarem, frequentemente, com práticas preconceituosas e discriminatórias, que se traduzem nas dificuldades de conseguirem emprego, ainda recebem baixos salários ao realizarem o mesmo trabalho. Analisando-se esse quadro, observa-se que a taxa de desemprego das mulheres é 50% mais alta do que a dos homens e que o desemprego é mais alto entre mulheres e negros do que entre homens brancos, com os mesmos níveis de escolaridade.

Diminui o número de empregos na faixa com ensino fundamental incompleto

Analisando-se a situação de emprego no país, verifica-se que o mercado de trabalho se fecha para os trabalhadores com menor índice de escolaridade: de 2003 para 2004, o número de empregos na faixa com ensino fundamental incompleto (até sete anos de estudo) caiu 1,1%, equivalente a 436 mil vagas a menos nesse contingente. O ganho de emprego se concentrou entre os que estudaram mais. No segmento com mais de 11 anos de estudo (ao menos o ensino médio completo) ocorreu um crescimento de 8,1% em relação a 2003. Analisando esses dados, o economista Marcelo de Ávila, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), chama a atenção para o lado perverso deste movimento, tendo em vista que "a grande oferta de trabalhadores qualificados impede o avanço do rendimento, já que sobra mão-de-obra de qualidade e as firmas podem contratar esses profissionais pagando menos". Os dados comprovam que o contingente com menos de sete anos de estudo perdeu espaço no mercado de trabalho: a taxa passou de 50,6% em 2003 para 48,6%. Esses dados mostram, de uma determinada perspectiva, a necessidade que o país tem de ampliar a oferta da escolarização básica, ou seja, de garantir que o estudante efetivamente cumpra as etapas do Ensino Fundamental e Médio, muito embora todos saibam que as razões que geram essa situação estão situadas no plano econômico-político. Examinemos um pouco mais a PNAD e vejamos como se comportam as estatísticas em relação à situação da mulher no mercado de trabalho.

O nível de ocupação das mulheres foi o mais alto desde 1992

Quando a análise focaliza a situação da mulher no mercado do trabalho, os dados permitem constatar que apesar de ter elevado a presença no emprego, esse é de pior qualidade e menor remuneração. Com efeito, o emprego feminino cresceu mais (4,5%) do que o masculino (2,4%), no entanto, o emprego sem carteira, que paga salários menores, aumentou 12,3% em 2004. Uma outra situação correlata chama a atenção: persiste a diferença de renda – os homens ganhavam, em média, R$ 835, e as mulheres, R$ 579. Permanece ainda a discriminação com relação à participação das mulheres no mercado de trabalho quando se observa que tal participação ainda está 20 pontos abaixo da taxa masculina. Essa diferença ganha cores vivas quando se verifica que, muito embora a oferta de emprego seja crescente para as mulheres, "há nichos ocupacionais de pouco prestígio, pouco poder e salários baixos que concentram muito da força de trabalho feminina. O principal dentre tais nichos é a área de serviços domésticos, onde 95% do setor é composto por mulheres" (UNCT, p. 9). É, também, reduzido o acesso das mulheres às posições de gerência e os salários são mais baixos para as mulheres nos mesmos cargos. Observa-se que, dada esta permanente discriminação, quanto mais elevado o nível educacional, maior a diferença. As mulheres enfrentam também taxas mais elevadas de desemprego e subemprego. Passemos a observar, a seguir, o que vem acontecendo em relação à renda obtida pelo trabalhador, o que nos permite refletir sobre a qualidade de vida numa economia de mercado, considerando o quadro de desigualdade do país.

NOVA CONCURSOS

O que muda na desigualdade da renda do trabalho?

Os dados revelam que a renda média do trabalhador permaneceu estagnada, sem apresentar recuperação das perdas que ocorrem desde 1996, quando a renda atingiu seu ponto mais alto. Todavia, considerando esse quadro, analistas mostram que, mesmo não ocorrendo um crescimento na renda, outros fatores como o recuo da inflação e o aumento real do salário mínimo contribuíram para uma melhor distribuição da renda e do trabalho. Com efeito, a renda média cresceu 3,2% para a metade dos trabalhadores que ganham menos e caiu 0,6% nos 50% que ganham mais.

A participação na renda dos 50% mais pobres cresceu entre 2002 e 2004

Os dados apresentados reforçam o que tem sido uma das características do Brasil: a permanência da forte concentração de renda mesmo quando se observa alguma variação em relação àqueles que se encontram na base da pirâmide social. Com efeito, em relação à concentração de renda, verifica-se uma queda no rendimento dos mais ricos: de 1966 a 2004, a renda média dos 10% com maiores ganhos caiu 22,7% e o rendimento médio dos 50% de trabalhadores com menor renda teve uma queda menor, de 4,31%. Esse quadro mostra que, embora ambos os grupos tenham perdido, houve uma melhoria na distribuição de renda, tendo em vista que os mais pobres perderam menos do que os mais ricos. Todavia, é importante destacar que ainda estamos longe de um patamar de equidade de renda no Brasil, considerando o elevado grau de concentração de renda e a magnitude das desigualdades sociais que ainda imperam no país.

A população brasileira está mais velha

Em relação à estrutura etária da população, a tendência revelada nas pesquisas do IBGE mostra que a população brasileira está mais velha. O país já tem 120 idosos para cada 100 crianças. O número de idosos passou a ser maior do que o de criança a partir de 2002. Em 2004, a relação já era de 120,1 idosos para cada 100 brasileiros com menos de cinco anos de idade. Tal quadro interfere nas opções concernentes às políticas públicas.

Alguns analistas observam que se há um contingente menor de crianças, poderão sobrar mais recursos para aumentar o gasto com a escola pública. Por outro lado, haverá um contingente crescente de aposentados que devem ser sustentados, do ponto de vista da previdência pública, por um número cada vez menor de jovens e adultos em idade ativa, o que é um fenômeno mundial. Uma das explicações para este fenômeno é a queda na taxa de fecundidade da mulher brasileira. Neste ano, assim como já havia acontecido no ano anterior, ela chegou a 2,1 filhos por mulher. Ao mesmo tempo em que nascem menos brasileiros, aumenta também a expectativa de vida dos mais idosos. A queda na fecundidade e o aumento da população idosa são uma tendência verificada em todas as regiões do Brasil, mas seus efeitos estão mais acelerados nas regiões Sul e Sudeste. Tendo em vista que esse fenômeno é decorrente, sobretudo, do acesso às informações entre as mulheres em termos de opção do controle da natalidade e, de outro lado, por conta do acesso aos serviços de saúde pública e avanços das ciências médicas no controle das doenças, melhor padrão de alimentação, cuidado com o corpo, disseminação das informações sobre saúde e doença, pode-se afirmar que é necessário investir nesse segmento para sua maior qualificação, o que tem a ver com as condições socioeconômicas e com a educação.

Acréscimo de 1 milhão de novos estudantes entre 2002 e 2004

Em relação ao ensino, constata-se que o setor privado ampliou seu espaço na educação brasileira de 2001 a 2004. As escolas e universidades particulares atendiam, em 2001, a 9,1 milhões de alunos. Quatro anos depois, passaram a atender a 10,3 milhões, ou seja, sua participação no total de estudantes passou de 17,9% para 19,4% do total. Contudo, essa variação foi diferenciada entre os níveis de ensino. No nível superior, as instituições de ensino particulares cresceram 36,4% em número de alunos, passando a absorver 948 mil estudantes a mais. Já no ensino médio, o efeito foi justamente o contrário, e o setor privado diminuiu 24,9%, perdendo 477 mil alunos. Com isso, as escolas privadas de ensino médio, que antes atendiam a 21,4% do total de estudantes, perderam espaço para as públicas e representavam, no ano passado, apenas 15,1% do total de alunos. Alguns analistas, para explicarem esta situação, consideram a possibilidade de estar havendo alguma migração das escolas particulares para as públicas, tendo em vista a dinâmica de expansão da educação pública que pode absorver parte da demanda que era da rede privada. A PNAD 2004 mostra também que o ritmo de redução na taxa de analfabetismo adulto continua lento.

Cai a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos

De fato, observa-se que o número de analfabetos com mais de 15 anos de idade, que era de 14,788 milhões em 2002, caiu para 14,654 milhões em 2004, o que constituiu uma redução de 134 mil analfabetos. Com isso, a taxa foi diminuída de 11,8% em 2002 para 11,2% no naquele ano. Analisando esta situação, José Marcelino Pinto observa que "A redução do analfabetismo parece ocorrer muito mais por um movimento inercial, em razão da morte das gerações mais velhas, do que pelo efeito de eventuais políticas para a área, que são inconsistentes e intermitentes". Contudo, de outro lado, não se pode deixar de reconhecer que ocorreram algumas mudanças positivas.

Aumentou o número de anos médio de estudo

Todos os dados de alfabetização e escolarização demonstraram avanços quando comparados com os da década passada. Na comparação de 2003 para 2004, a única faixa etária do ensino básico onde foi verificado avanço foi na de 5 e 6 anos, onde a porcentagem de crianças fora da

escola caiu de 21,3% para 18,2%. Na faixa de 7 a 14 anos não houve variação de 2003 para 2004 nesse percentual, que ficou em 2,8%. De 15 a 17 anos também houve tendência de estabilidade, mas com ligeiro aumento de 17,6% para 17,8%. Esses dados levam o mesmo pesquisador a considerar que "a estabilidade na taxa de escolarização de 7 a 14 anos é preocupante. O aumento de 9.400 no número de crianças fora da escola de 2003 a 2004 de 7 a 14 não é nada positivo, já que o ensino nesta faixa é obrigatório desde 1971". Mas aponta um dado positivo importante: "O que é positivo é a melhora da média de anos de estudo, fato que provavelmente está ligado aos programas de correção de fluxo escolar". Esses dados relativos à educação que foram aqui retratados traduzem, de certo modo, a desigualdade no país e induzem a uma reflexão crítica a respeito da máxima anunciada, ao longo das décadas, que a educação, como direito inalienável dos seres humanos, é indispensável para promoção do desenvolvimento. A análise do padrão educacional brasileiro suscita perguntas quanto à situação da educação básica de outros países.

1.2 O que ocorre com a educação em outros países?

Com efeito, se nos reportarmos aos objetivos de desenvolvimento que os Chefes de Estado e de Governo de 189 países se comprometeram a cumprir, para o ano de 2015, durante a Cúpula do Milênio das Nações Unidas, celebrada em 2000, ficaremos com a sensação de otimismo. Naquela ocasião foram priorizados como Objetivos do Milênio – componentes da agenda global do século XXI, o que segue:

1. Erradicar a extrema pobreza e a fome;
2. Atingir o ensino básico universal;
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;
8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Contudo, o otimismo logo diminui quando se tem em mãos, cinco anos depois, os números apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em seu último informe, no qual ressalta que ainda falta muito para se alcançar um direito básico: a alfabetização. A Unesco aponta, neste trabalho, que a quinta parte da população adulta do planeta não tem acesso à educação e, portanto, não sabe ler nem escrever. Destaca que em 12 países se reúnem as três quartas partes dos analfabetos do mundo. A Ásia meridional e ocidental apresenta uma taxa de alfabetização de apenas 58,6%, seguida pela África Subsahariana (59,7%) e os estados árabes (62,7%). A situação na América Latina e Caribe também é preocupante. Segundo este informe, mais da metade dos países da região investem em educação menos de 5% de seu produto interno bruto (PIB), e alguns governos apenas 1% a este setor. Como podemos verificar, a problemática relativa à educação dos povos constitui uma preocupação mundial o que se explica pela centralidade que o conhecimento assumiu nos processos produtivos e nos desafios para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo.

1.3 As políticas e a gestão da educação básica no cenário de desigualdades

Considerando essas informações que nos permitem ter mais clareza sobre diversos aspectos da educação no contexto mundial, vamos analisar de modo sucinto o que tem sido feito pelo poder público nesta seara, no Brasil. Um dos caminhos para efetivar tal análise é considerar o que reza a Constituição Federal de 1988 sobre a educação. A educação é definida no artigo 205, transcrito a seguir, como um direito de todos e um dever do Estado: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso significa que todo cidadão tem direito ao acesso, à permanência e de ser bem-sucedido na educação escolar básica.

A responsabilidade de assegurar este direito é, sobretudo, do Estado e, por conseguinte, dos governos nas três esferas jurídico-administrativas: União, estados e municípios. Sem dúvida, a ação do Estado, com a colaboração da família e da sociedade, é imprescindível neste campo, principalmente em um país que apresenta um quadro de desigualdades sociais como o Brasil, produzidas que são no âmbito do capitalismo mundial. O Estado intervém no campo educacional mediante um conjunto de políticas públicas que são formuladas e desenvolvidas nessas três instâncias, muitas vezes com a participação da sociedade civil (comunidades, entidades não-governamentais, sindicatos, entre outros) e que são traduzidas em programas, projetos e ações, sejam de abrangência nacional, estadual ou municipal. A Constituição Federal atribui ao Estado a obrigatoriedade de garantir os direitos econômicos, sociais e culturais para todos os brasileiros. Isso significa que a Constituição brasileira incorpora a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos que se expressam na garantia dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

Cada governante, ao assumir o cargo, tem, como é de praxe (pelo menos, formalmente), um programa a ser executado e, ao mesmo tempo, é chamado a decidir sobre a continuidade de certas ações iniciadas no governo anterior. Tem ocorrido, com muita frequência, com a mudança dos governos, uma interrupção nas ações pedagógico-administrativas que vêm dando certo, o que prejudica o atendimento das demandas da população. Constatada tal situação, cabe aos setores organizados da sociedade mediar o processo de demandas da população junto a essas instâncias, especialmente no que diz respeito à garantia de

NOVA CONCURSOS

acesso e permanência bem-sucedida dos estudantes nas redes escolares. As obrigações do poder público em relação ao campo educacional estão também definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação ao acesso à escola, a LDB, no art. 5º (incisos I, II, III), é muito clara ao definir as responsabilidades das diversas instâncias e dos gestores da escola, a saber:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;

Cumprir essas exigências da LDB requer dos sistemas de ensino e das escolas capacidade pedagógica e administrativa para a instituição de condições favoráveis ao desempenho das mencionadas responsabilidades. Isso não constitui, no entanto, uma tarefa simplesmente técnica, dado que implica tomada de decisão política de governos nas diversas instâncias.

Vejamos alguns exemplos: se em um determinado município não ocorreu, nas instâncias competentes, uma definição política no sentido de priorizar investimentos na rede de ensino, como poderá ser ampliado o parque escolar ao ser constatado um aumento de demanda por ensino fundamental? Se não forem criados mecanismos que permitam acompanhar o desempenho pedagógico dos estudantes como um dos requisitos do Projeto Político-Pedagógico da escola, como será possível "zelar pela frequência à escola" exigida em lei, sem que isso se torne uma tarefa meramente burocrática sem efeitos relevantes para a aprendizagem? Nessa mesma linha de raciocínio, passemos a analisar o artigo 12, incisos VII e VIII da LDB, quando explicita mais uma vez as obrigações e responsabilidades dessas instâncias, ou seja:

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido.

Atender ao disposto no inciso VII deste artigo da LDB implica, para as redes de ensino e para as escolas, o comprometimento com a construção de um projeto político-pedagógico cujas dimensões pedagógicas e administrativas sejam contempladas em ações concretas do cotidiano. Nessa perspectiva, o fato de manter os pais e responsáveis atualizados quanto ao desempenho escolar do estudante já se configura como resultado de determinadas concepções, opções e práticas pedagógicas efetivadas no dia-a-dia da escola. Sabemos todos que, por várias razões, nem sempre a lei é cumprida. Em relação a tal circunstância, o povo é sábio quando menciona que a "lei é morta". Ora, é preciso atentar ao fato de que manter viva a lei que traduz o direito à educação não só depende do nível de organização da população como também da capacidade que tenha esta população organizada de exigir a sua aplicação. Não podemos esquecer: foi fruto dessa organização e das lutas sociais que se configuraram ao longo do tempo os sistemas educacionais.

II – A garantia do acesso a uma escola de qualidade como uma das condições de desenvolvimento do país

Os sistemas nacionais de educação, no formato que temos hoje, surgiram, no mundo ocidental, no momento em que despontavam os Estados Nacionais e se firmavam as bases da moderna sociedade democrática. "A emergência do indivíduo – o ser livre para tomar decisões, ter e exprimir opiniões – e a de um ideal de igualdade conduziram à construção de um conceito de cidadania onde todas as pessoas participam da vida nacional, reivindicando e exercendo direitos, conhecendo e praticando deveres, a partir de um conjunto de normas jurídico-políticas que regulamentam o convívio social, determinando os limites entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado. E caberia à escola a transmissão e consolidação desses novos valores" (Fogaço 1998: 11). A educação escolar, ao internalizar princípios e valores, teria como um de seus principais objetivos contribuir a socialização, em sentido amplo, envolvendo todos os aspectos da vida em sociedade. Tendo em vista o cumprimento deste papel, a escola não deve se descurar da preparação para o exercício da cidadania. Nessa direção, a história mostra que nos países que investiram na educação, os sistemas nacionais de educação chegaram, mais rapidamente, à universalização do ensino elementar, inclusive como um produto das lutas sociais por maior igualdade de oportunidades.

De fato, nos países do capitalismo avançado, ainda que a universalização do ensino elementar não tenha significado para todos o mesmo patamar de ascensão social, certamente garantiu a disseminação de princípios e valores relativos ao exercício da cidadania, bem como a base de conhecimentos necessária a todos os indivíduos, o que influenciou a estruturação de sociedade menos desiguais. De fato, "sem querer atribuir à escola uma influência maior do que ela possa ter, pode-se afirmar que, no mundo desenvolvido, a educação escolar colaborou fortemente para que se estruturassem sociedades menos desiguais, instrumentalizando os indivíduos para uma participação mais efetiva tanto no nível sócio-político quanto no nível produtivo" (idem). Na América Latina, este movimento ocorreu diferentemente. Como afirma Fogaço, ao subdesenvolvimento econômico correspondeu um "subdesenvolvimento sócio-político", gerando sociedades marcadas pelas desigualdades, nas quais CIDADANIA quase sempre é sinônimo de PODER ECONÔMICO. A educação escolar se implantou com um caráter altamente seletivo, transformando-se em importante instrumento de legitimação das desigualdades existentes. O que ocorreu no Brasil não foi diferente.

2.1 A escola e o desenvolvimento local: a interação possível

Com as críticas crescentes à globalização neoliberal que aprofunda a desigualdade social e que se expressa na exclusão social, o desenvolvimento local passa a ser considerado uma saída para a questão da pobreza, das desigualdades pessoais e regionais e da própria questão da sustentabilidade. Mesmo que o debate sobre esta questão ainda mostre muitas ambiguidades, importa destacar que o tema desenvolvimento local sustentável está na pauta. Esta proposta, que contempla uma concepção de desenvolvimento "de baixo para cima", incorpora uma visão mais orgânica do desenvolvimento. Tem como característica principal a valorização da identidade sociocultural de cada território, apoiando-se nas associações comunitárias e nas instituições locais. Visa ao fortalecimento e à diversificação da economia local como condição para alcançar uma verdadeira melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Os setores que defendem essa concepção afirmam que uma proposta dessa natureza não pode ser concretizada apenas pelo Estado. Ela requer a congregação de esforços de outros agentes e instâncias e a participação dos setores organizados da sociedade civil. Nessa dinâmica, a escola também é envolvida no que se relaciona com os processos formativos. A escola está situada em um determinado espaço e pode desempenhar um papel importante no seu entorno visando contribuir para o exercício coletivo da cidadania. Dependendo do nível de inserção e compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social. Esse papel não é fácil de ser exercido, haja vista que a escola, no Brasil, está imersa nas relações sociais capitalistas que põem limites à sua ação. Contudo, de modo contraditório, a escola pode contribuir, sobretudo, com a indução sistemática quanto à necessária articulação entre as ações pedagógicas e políticas para a formação de um cidadão crítico e criativo capaz de concorrer para as mudanças profundas na sociedade. Daí a importância de se buscar a construção coletiva do projeto político-pedagógico que se constitua efetivamente o norte das ações pedagógicas e curriculares desenvolvidas pela escola.

A realidade socioeconômica brasileira traz para o interior da escola situações e problemas que ultrapassam a sua capacidade de atuação, a exemplo do desemprego estrutural que atinge os jovens. Como já referido, os dados do IBGE mostram que parcela significativa dos jovens não encontra trabalho. Os jovens são vítimas desse processo e são atingidos em sua autoestima, tomando, muitas vezes, caminhos que deságuam na violência. Apresenta-se, assim, nesse contexto, um grande desafio para a escola: contribuir com a formação cidadã dos jovens. O desafio maior é exercer essa função em ambientes desfavoráveis. Todavia, em que pese a baixa expectativa que reina na sociedade em função da falta de oportunidades de trabalho, a escola precisa participar no esforço de favorecer a construção de perspectivas para os estudantes, bem como para a comunidade em que está inserida. A cidade e o bairro são espaços sociais que compõem, juntamente com a escola, o ambiente de formação das crianças e jovens matriculados no sistema público de ensino. A escola precisa nesse território promover o debate do contexto social, das políticas públicas, com a finalidade de contribuir para a ampliação de espaços onde a juventude possa exercitar uma ocupação cidadã. Projeto de vida do estudante, projeto de desenvolvimento local e projeto político-pedagógico precisam ter estreita relação. A escola precisa saber o que está acontecendo no seu bairro. A escola precisa saber e colaborar com a construção de novas perspectivas para os estudantes.

2.2 A realidade local como objeto de atenção e estudo da escola

Para exercer um papel ativo junto aos estudantes, no sentido de assegurar condições satisfatórias às aprendizagens significativas, a escola precisa debater os aspectos econômicos, políticos e sociais do local em que está inserida. Desse modo, em relação à dimensão econômica, é necessário tomar conhecimento e pôr em discussão o Plano Diretor da cidade que lhe permita identificar a projeção de empreendimentos que vão alterar a vida do bairro, quer seja em decorrência da implantação de indústria ou de pólo industrial, comercial ou de serviço, quer seja em virtude da implantação de projeto de urbanização ou construção de rodovias de grande porte que terá impacto no bairro, entre outros. Impõe-se, do mesmo modo, o conhecimento das potencialidades locais, das riquezas materiais e culturais, da vocação econômica local, da economia informal, dentre outras. Apreender a dimensão sociocultural implica o conhecimento de lugares de aprendizagens diversos, sejam institucionais – como espaços culturais governamentais, as organizações não-governamentais (ONGs) que desenvolvem projetos socioeducativos na busca da atenção e do reforço da aprendizagem escolar – ou não institucionais.

Neste caso, há diversas comunidades de interesse organizadas pelos jovens que promovem as festas do bairro, a vida religiosa, a comunicação (jornais, rádio comunitária, novenas, cultos religiosos diversos, associação de amigos), entre outras. Em se tratando de esportes e lazer, é possível encontrar diversos grupos de jovens executando ou interessados em iniciar algum tipo de atividade dessa natureza. É importante considerar como lugares de aprendizagens o movimento ecológico, de gênero, étnico ou de defesa de direitos, a exemplo do movimento de defesa dos direitos dos meninos e meninas de rua e do movimento dos sem-terra. A escola deve estar atenta, também, ao fato de que nas periferias das grandes cidades, particularmente, crianças e jovens vivem em contextos socioeconômicos que os colocam em situação de vulnerabilidade e risco social. Nas ruas, ou imersos no mundo do trabalho infantil, crianças e jovens transformam-se em ambulantes, biscateiros, catadores de lixo, carregadores de compras, marisqueiros, empregadas domésticas, babás, ajudantes de oficinas etc., muitos deles constrangidos a fazer "bicos" para auxiliar o orçamento familiar ou participar de outros tipos de atividades que se conflitam com a lei. São circunstâncias determinadas pela conjuntura sócio-histórica que estão a exigir

medidas políticas que garantam às crianças e aos jovens a inserção no mundo do trabalho, na convivência social e familiar exercitando a sua cidadania. Isso, por certo, constitui um processo, mas, enquanto não avança a escola de tempo integral, é importante a construção de espaços que oportunizam sua ocupação cidadã. Espaços que contribuam para que estes se tornem sujeitos de direito capazes de intervenção no espaço público e na organização da população juvenil; que ampliem a sua capacidade de sonhar, de defender seus direitos, de exercer a cidadania e de projetar o futuro.

III – Conselho Escolar: incentivador da articulação escola/sociedade

Pretende-se neste tópico possibilitar aos diferentes segmentos que compõem a unidade escolar e a comunidade local, especialmente aos membros do Conselho Escolar, identificar na sociedade brasileira práticas emergentes que favorecem a construção da cidadania. Práticas sociais as mais diversas, que são traduzidas numa intensa efervescência cultural e social, passam despercebidas ou não são legitimadas ou apoiadas não só pela escola, como também pelos sistemas de ensino, ou mesmo, pela sociedade. O que mais se evidencia é a existência de um discurso institucional que insiste em ignorar a capacidade de intervenção e as ações que estão em marcha, organizadas pelas comunidades, visando à construção de um mundo mais igual, ético, fraterno e solidário.

Perceber, compreender, criticar e, se necessário, alterar a sua prática pedagógica constitui um desafio para a escola, o que pode ser efetivado mediante um conjunto de ações norteadas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. Nessa direção, pode-se considerar a multiplicidade de formas de atuação ao alcance das escolas e de seus profissionais, tais como: ν mapear as organizações populares existentes no bairro; ν promover assembleias externas, em parceria com as entidades da sociedade civil, para analisar ou propor políticas de desenvolvimento local; ν inventariar a situação do bairro com o objetivo de compreender o contexto social, econômico e político, o que significa entender o bairro, suas perspectivas, potencialidades, projetos do setor público e do setor privado que modificarão a vida local.

Há um razoável consenso entre os educadores que o projeto político-pedagógico, construído de forma coletiva e participativa, constitui o norte orientador das práticas curriculares e pedagógicas na escola. De fato, no âmbito da escola, o exercício da participação que caracteriza a gestão democrática abre novas possibilidades de organização pedagógica que favorecem, de um lado, a instauração do respeito à individualidade do estudante e ao seu percurso de aprendizagem e, de outro lado, contribuem para o crescimento profissional dos educadores que partilham do trabalho coletivo. O Conselho Escolar pode exercer um papel relevante na gestão escolar (pedagógico-administrativa) contribuindo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola e para o alargamento do horizonte cultural dos estudantes. Nesse processo, o Conselho Escolar, ao atuar plenamente, no sentido de contribuir com a ampliação das oportunidades de aprendizagens dos estudantes, não só se fortalece como instância de controle social como também auxilia a escola pública no cumprimento de sua função social.

3.1 Conselho Escolar e a articulação com a comunidade

Nessa direção, a escola pode propiciar a organização de situações que favoreçam ao estudante efetivar aprendizagens que o leve a valorizar a história do seu bairro, dos líderes populares do seu lugar, da sua raça, do seu gênero e da sua classe social. Incentivar no corpo discente o desenvolvimento de posturas solidárias, críticas e criativas e propiciar a organização de situações que induzam o estudante a lutar pelos seus sonhos são tarefas de uma escola comprometida com a formação cidadã. Nesse sentido, a escola pode realizar atividades que despertem o senso estético, concorrendo, assim, para a vivência mais plena dos estudantes, como seres humanos sensíveis, mesmo que estes convivam em ambientes pouco estimuladores da beleza que a natureza e a produção cultural da humanidade oferecem. Incentivar e desenvolver atividades pedagógicas que permitam aflorar a sensibilidade e o bom gosto dos estudantes pode ser um objetivo relevante da escola.

Quantas e quantas vezes os estudantes se deparam, em seu dia-a-dia, com paisagens portadoras de beleza que suscitam emoções, como uma árvore florida que reluz quando os raios de sol iluminam sua copa, e não chegam a perceber essa dádiva generosa que a natureza oferece pois não tiveram a oportunidade de aprender a observar e a curtir o que de valioso lhes cercam? Cabe à escola propiciar tais oportunidades de vivências de experiências positivas e gratificantes, concorrendo, assim, para, de um lado, suavizar um pouco o desgastante cotidiano da maioria das crianças e jovens do Brasil e do planeta e, de outro lado, suscitar nos estudantes o desejo de lutar para transformar as condições adversas que tanto dificultam a realização plena dos homens e das mulheres nessa sociedade marcada pelo signo da exploração econômica.

É necessário atentar que para possibilitar um ambiente favorável às aprendizagens significativas das crianças e jovens que se encontram em situação de maior vulnerabilidade (como bem evidenciam as manchetes que apontam para as estatísticas de violência, desemprego, gravidez indesejada e precoce e restritas oportunidades culturais e de lazer), a escola depende, em boa parte, da ação solidária e colaborativa da comunidade local em relação às suas propostas pedagógicas. Crianças e jovens, habituados e fascinados pela vida livre das ruas, sem limites e regras, têm dificuldade de adaptação à "estrutura tradicional" da escola. Ou seja, encontram sérias dificuldades em cumprir os rituais característicos da escola, tais como observar os horários, acatar determinações superiores, respeitar as regras de convivência social, realizar tarefas de forma disciplinada etc. Fazer da escola um ambiente atrativo, que mobilize a atenção desse contingente de estudantes, não constitui

certamente uma tarefa fácil para os profissionais da educação. Mesmo porque esses profissionais também enfrentam situações desgastantes na luta pela sua afirmação pessoal e profissional numa sociedade competitiva e excludente.

O que pode contribuir para alterar esse quadro de incertezas e de dificuldades de toda ordem é levar todas essas questões ao debate no coletivo da escola, expor as contradições que afloram permanentemente na prática pedagógica, não se deixar intimidar pelo volume dos problemas e pela precariedade de recursos que poderiam ser acionados visando à sua superação. Debater as situações problemáticas, tomar decisões, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas e administrativas, nos colegiados, parecem ser formas bem-sucedidas de lidar com as inúmeras questões sociais e pedagógicas que emergem no cotidiano da escola.

3.2 A participação nos projetos comunitários

Nessa perspectiva, a escola pode procurar interagir com os projetos comunitários, de natureza socioeducativa, que visem promover o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Estrategicamente, a escola e o sistema de ensino podem aproveitar a existência desses projetos para discutir, apreciar e avaliar as condições de infraestrutura e pedagógicas locais, com o propósito de implantar de forma progressiva e criativa o tempo integral, já sinalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, de há muito tempo, uma realidade em países que alcançaram melhores patamares na oferta da escolarização às suas populações.

Enfim, incentivar a constituição de projetos de vida dos estudantes articulados aos movimentos que visam à construção coletiva do projeto de bairro, da cidade e da nação é um desafio. Projetos de vida que significam crescimento pessoal e profissional, considerando a sociedade complexa e contraditória na qual o estudante se situa. Contribuir para que o estudante se reconheça como ser histórico e que faz a história em suas ações cotidianas e em interação com o outro é papel da escola. Esse reconhecimento do estudante como ser histórico, capaz de, ao longo do tempo e em processos de lutas coletivas, mudar as condições de vida e as relações sociais de trabalho nessa sociedade, valoriza a ação da escola. Nessa direção, são variadas as atividades de cunho pedagógico que podem ser desenvolvidas na escola e na comunidade com a participação decisiva do Conselho Escolar. São atividades propostas, discutidas, desenvolvidas e avaliadas por docentes em sua relação com os estudantes, bem como por outras instâncias da escola e pelo Conselho Escolar. Atividades essas que mantém um vínculo direto com os objetivos e propósitos do projeto político-pedagógico, como pode ser observado nos itens que seguem.

Algumas considerações finais

Ficou claro ao longo do texto que a escola vive permanentemente contradições que resultam da sua própria inserção no mundo capitalista. De fato, a escola, no Brasil, atende a um grande contingente de estudantes oriundos de famílias que vivem em situação de pobreza e em ambientes socialmente degradados. Contudo, ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação da sociedade, a escola é um campo aberto à possibilidade de questionamento desse padrão de dominação.

Quando a escola oferece situações de desafio e de aprendizagens que levam ao questionamento do senso comum, ao desenvolvimento das capacidades de argumentação, de crítica e da criatividade, ela possibilita a mudança para patamares superiores. Tudo isso implica decisões político-pedagógicas. Quando há uma decisão política de situar a educação escolar com qualidade social, isso significa optar por um projeto educativo que contempla a maioria da população e tem como pressupostos a igualdade e o direito à educação. Nessa perspectiva, as iniciativas e políticas que apontam para a inclusão social não se confundem com ações compensatórias e localizadas que pouco alteram as condições de desigualdade da sociedade. Levam em consideração o local e o agora, mas ultrapassam essa visão restrita projetando-se para o todo social e para o futuro. Nessa perspectiva, um projeto educacional que possibilita a articulação de todos os segmentos, que estimula práticas coletivas de solidariedade e que proporciona as condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras é portador de uma mensagem de mudança da sociedade que se revela na superação dos preconceitos e de todos os fatores que têm contribuído historicamente para a negação do direito do acesso e da permanência na educação escolar. Participar da construção de um projeto educacional dessa magnitude requer do Conselho Escolar a organização de situações de debate e de estudos que permita a todos os segmentos da comunidade escolar avançar na compreensão das vinculações do fazer pedagógico com as demais práticas sociais. Assim, perceberá que o projeto político-pedagógico da escola tem suas bases de sustentação num projeto social mais amplo cujo ponto central é sempre o respeito à dignidade do ser humano. Nesse sentido, o Conselho Escolar buscará formas de incentivar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, de modo a assegurar a sua adesão e comprometimento com os ideais de renovação democrática dos espaços e das práticas escolares.

ARÊAS, CELINA ALVES. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA. CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Princípios

1. Defesa da escola pública, gratuita e laica em todos os níveis;
2. Educação como direito de todos e dever do Estado;
3. Regulamentação do ensino privado sob o controle do Estado;
4. Não inclusão do setor na Educação na OMC;
5. Não intromissão dos organismos internacionais nos rumos da educação nacional;
6. Defesa de um Sistema Nacional de Educação (rede pública e setor privado).

Texto referência da CONEB

• Educação é:

a) Processo e prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas; b) Processo contínuo de formação;

c) Direito inalienável do cidadão.

• A prática social da Educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas

• Como prática social, a educação tem como lócus privilegiado a escola, entendida como espaço de garantia de direitos;

• Devemos trabalhar em defesa da educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos;

• É fundamental a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades de educação básica.

É indispensável à escola, portanto:

• Socializar o saber sistematizado;

• Fazer com que o saber seja criticamente apropriado pelos alunos;

• Aliar o saber científico ao saber prévio dos alunos (saber popular);

• Adotar uma gestão participativa no seu interior;

• Contribuir na construção de um Brasil como um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social.

Constituição Federal 1988

• Artigo 205

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

- LDBEN - 1996

TÍTULO I
Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

- Outras Concepções

• Paulo Freire:

a) A formação do sujeito deve contemplar o desenvolvimento do seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade;

b) Formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo;

• José Geraldo Bueno (PUC SP)

a) construção de um sistema de ensino que possa se constituir em fator de mudança social

b) responsável pela formação das novas gerações em termos de acesso à cultura, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social.

c) distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo.

• "Parece que, como sempre, os responsáveis pelas políticas sociais (entre elas a da educação), em nosso país, encontraram um novo 'bode expiatório': as unidades escolares. No passado, foram ou os alunos (por suas carências e/ou dificuldades) ou os professores e a sua falta de formação (como se essa falta de formação não fosse produto das políticas educacionais). Agora, parece que se transfere essa função social à escola".

• Pablo Gentili:

a) Visão neoliberal da função social da escola: "Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito.

b) A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a 'função social da escola'. Semelhante 'desafio' só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo".

Conclusão

• Função social da escola:

Compromisso com a formação do cidadão e da cidadã com fortalecimento dos valores de solidariedade, compromisso com a transformação dessa sociedade.

Fonte

ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica.

AUAD, DANIELA. EDUCAR MENINAS E MENINOS - RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2016.

Em Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola, Daniela Auad discute a questão da escola mista relacionando-a com a ideia de coeducação com base na análise de práticas escolares e no debate contemporâneo sobre o tema, dialogando com estudiosas feministas que teorizam sobre a questão. Seu argumento central é o de que a escola mista pressupõe a coeducação, mas não é suficiente para a efetivação da mesma. Ao longo da obra, a militante feminista Daniela Auad defende a igualdade com respeito às diferenças e mostra como isso pode ocorrer na prática escolar, numa linguagem acessível a qualquer pessoa que se interesse pela questão.

O livro é dividido em dez capítulos, sendo que no primeiro destes a autora faz uma apresentação dos temas trabalhados nos capítulos subsequentes, destacando que o objetivo do livro é revelar que a escola, através das práticas escolares, pode se constituir como um espaço privilegiado para o "aprendizado da separação" que discrimina meninos e meninas de forma a justificar desigualdades ou pode, ao contrário, promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças. Assim a autora se propõe a discutir a relação entre igualdade e desigualdade entre meninas e meninos, homens e mulheres no espaço escolar, chamando a atenção para a função privilegiada que a escola possui no que diz respeito à aprendizagem de papéis sociais e sexuais por parte dos alunos.

No segundo capítulo, temos uma breve síntese da história que perpassa a construção da categoria gênero enquanto instrumento de análise. A autora demonstra como a apropriação do conceito de gênero na área de ciências humanas foi importantíssima para o questionamento das supostas desigualdades "naturais" entre os sexos, tão veiculadas pelos discursos positivistas. Destaca que a categoria gênero ao revelar que muitas diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas pode ser utilizada para desvendar relações de poder desiguais dentro da escola. O texto chama a atenção para o aspecto relacional, constitutivo das masculinidades ou feminilidades, num determinado contexto social e cultural, expressando-se nos discursos e práticas sociais. Conduz assim ao questionamento de compreensões generalizadas de relações pretensamente naturais sobre o masculino e o feminino para se pensar o gênero como dispositivo privilegiado na análise das significações das relações de gênero e de poder que constituem processos políticos e se constroem reciprocamente.

Os quatro capítulos seguintes tratam dos resultados encontrados por Daniela Auad em sua pesquisa de doutorado, que objetivou o estudo das relações de gênero nas práticas escolares. As observações nos pátios e salas de aula das séries ou ciclos iniciais de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, realizadas durante quatro anos, juntamente com o trabalho de revisão bibliográfica acerca dos temas "Educação Escolar e Relações de Gênero", "Coeducação" e "Mixité"2, evidenciaram certos modos em que as relações de gênero são elementos significativos nas vivências de meninas e meninos. Ao longo dos referidos capítulos, a autora demonstra como uma análise do cotidiano escolar pode revelar a existência de diferenças, polaridades e assimetrias de gênero, presentes em atividades que definem para as crianças o que é masculino e o que é feminino, gerando assim o "aprendizado da separação".

A temática que envolve escola mista e coeducação é focalizada nos próximos capítulos, onde fica demonstrado que embora as escolas brasileiras sejam mistas, e isso seja uma das premissas da existência da coeducação, a mistura dos sexos não determina a ocorrência de práticas e políticas públicas coeducativas. Ao longo de sua argumentação, a autora aponta questões que geram reflexões acerca da escola mista e sua relação com uma proposta de coeducação.

Analisando a história da implantação da escola mista no Brasil, Daniela Auad verifica que conteúdos de ensino, normas, uso do espaço físico, técnicas e modos permitidos de pensar, sentir e agir se constituíram como mecanismos que perpetuam a separação e a hierarquização entre homens e mulheres. Conforme a autora, as supostas diferenças sexuais naturais entre meninos e meninas são utilizadas pelo professor para conduzir a classe e manter a disciplina, o que pode ser exemplificado com as diferentes maneiras de se distribuírem meninos e meninas no espaço da sala de aula. Confrontando suas próprias pesquisas no Brasil com estudos que descrevem a realidades escolares em outros países da América Latina e da Europa, demonstra que os meninos, diferentemente das meninas, tendem a ocupar grandes espaços e se envolvem mais do que elas em atividades dinâmicas que requerem uma expressão corporal mais ampla. Assim, as relações de gênero influenciam o modo como meninos e meninas se expressam corporalmente e aproveitam diferentemente as possibilidades de movimentos, jogos e brincadeiras.

Assim, o tradicional sistema educacional brasileiro coloca o desafio de se combater a promoção das desigualdades de gênero, uma vez que tais desigualdades não são condizentes com uma sociedade democrática. A autora constata que alunas, alunos, professoras, agentes escolares, diretoras, coordenadoras e pesquisadoras podem estar na fronteira entre, de um lado, as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são desiguais e, de outro, a possibilidade de construção de um projeto de coeducação. Para a efetiva concretização desse projeto de política educacional, Daniela Auad propõe uma transformação de diversos níveis da educação, englobando não apenas a legislação, o sistema educativo, as unidades escolares e os currículos, como também a capacitação e formação do profissional, a paridade do professorado, os livros didáticos e a interação entre professoras, professores, alunos e alunas. Delineia assim um possível caminho para uma política pública de igualdade de gênero a partir da escola.

Diante do que foi dito, pode-se dizer que Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola nos adverte para a importância de uma ampla reflexão sobre as relações de gênero na escola. A autora estabelece um diálogo profícuo com estudiosos no campo do gênero, sendo importante destacar a contribuição de Louro (2003) que argumenta que a escola por meio de símbolos e códigos, delimita espaços, institui modos de ação e produz identidades de gênero ao informar o lugar dos meninos e das meninas. Nessa perspectiva, as práticas escolares encerram múltiplos e discretos mecanismos que escolarizam e distinguem os corpos e as mentes de alunos e alunas, que vão construindo seus padrões diferenciais de comportamento e assimilando o modelo com o qual se devem identificar para serem mais homens ou mais mulheres.

Entendendo que as identidades de gênero são construídas pelos sujeitos ao se identificarem, social e historicamente, como femininos ou masculinos, o texto de Daniela Auad nos instiga ao questionamento e à reconstrução de ideias sobre a constituição de femininos e masculinos, sendo que devem ser vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais, uma vez que a oposição não é inerente, mas sim, construída, e pode ser subvertida. Chama a atenção para a importância que as práticas escolares adquirem nesse cenário, pois são práticas políticas, historicamente contingentes e podem ser transformadas pelos sujeitos que as constroem.

Dessa maneira, o livro faz parte de um conjunto de esforços acadêmicos de feministas e pesquisadoras dos estudos de gênero que assumem a igual valorização de homens e mulheres como prática, bandeira de luta e tema de estudo, buscando aporte teórico na perspectiva pós-estruturalista. Esse campo de estudos destaca-se por seu caráter político e contemporâneo, estando em constante construção, uma vez que propõe o autoquestionamento e a subversão de paradigmas científicos. Nesse sentido, os estudos de gênero têm se mostrado fundamentais para a elaboração de teorias férteis e de diversas formas de intervenção social, com destaque para o campo educacional.

Fonte: LIMA, A. G. Baseado em AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTRO, JANE MARGARETH; REGATTIERI, MARILZA. RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ESCOLA-FAMÍLIA. P. 28-32. IN: CASTRO, JANE MARGARETH; REGATTIERI, MARILZA. INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES. BRASÍLIA: UNESCO, MEC, 2009.

INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES

I – INTRODUÇÃO

Professoras da rede pública de uma típica cidade de periferia metropolitana começam a visitar as casas de seus alunos para ver mais de perto a vida das crianças e de seus pais. Conhecendo o ambiente doméstico, esperam compreender melhor seus alunos e passar a contar com a ajuda dos familiares para melhorar o desempenho escolar das crianças. Como toda visita gentil, cada professora leva para a família uma lembrança: uma muda de árvore. Os educadores optaram por este brinde porque o município perdeu quase toda a sua cobertura vegetal. Eles consideram válida qualquer iniciativa para tentar reflorestá-lo. Mesmo honrada com o presente, a mãe (ou o pai ou a avó ou outro responsável), dias depois, é obrigada a devolvê-lo à escola porque simplesmente não há onde plantar a árvore. Lembrem-se: é uma típica periferia de nossas grandes cidades, onde se amontoam, de forma desordenada, milhares de pequenas moradias. Sem quintal, jardim, muro, portão ou mesmo rua. Nos poucos dias em que, hesitantes, os responsáveis pelas crianças decidiam que destino dar à nobre mudinha, ela murchou e desfolhou. Estava seca, quando chegou de volta ao pátio da escola. E foi colocada ao lado de outras centenas como ela. Nas várias escolas municipais, o mesmo se repetiu: via-se um mundo de arvorezinhas raquíticas em saquinhos pretos, um quase cemitério de plantinhas recém-nascidas...

Como esta história poderia continuar? Há diferentes possibilidades de desfecho, dependendo das escolhas feitas pelos principais personagens. Podemos partir da mais previsível: desolado com o insucesso de suas boas intenções, o pessoal das escolas põe-se a procurar o erro e a buscar culpados. Algumas professoras veteranas acharam que tudo aquilo evidenciava a conhecida má vontade e desinformação dos familiares. Pois certamente, se procurassem com carinho, encontrariam um lugarzinho para plantar a mudinha. Diante de tal ingratidão, era melhor não tentar mais esse tipo de aproximação, defenderam. Outro grupo de professoras tratou de apontar suas críticas para a coordenação, a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação pela ideia da planta. Como esqueceram que estamos na área mais pobre e densamente povoada do Estado?, repreendiam. Claro que ninguém tem onde plantar uma árvore, todas foram cortadas justamente para dar espaço para mais gente.

Enquanto o debate prosseguia, a sobrevivência das mudas estava por um triz. Será que morreria toda a promessa de floresta? Os muitos saquinhos pretos enfileirados, como que prontos para o funeral, chamaram a atenção de um grupo de alunos. Eles perguntaram aos adultos: o que vocês vão fazer com as plantas? Fez-se silêncio. Todos sabiam que também na escola não havia onde plantar todas aquelas árvores. Nem em seu entorno, com poucas ruas urbanizadas. Devolvê-las a quem fez a doação seria uma prova cabal de incompetência. Abandoná-las, um ato insensível e totalmente antieducativo. Como proceder? Alguém então sugeriu que se tentasse saber o que a escola mais próxima pensava em fazer, já que o problema era comum.

Na procura por soluções, descobriram que o último grande terreno existente na região acabara de ser desapropriado pela prefeitura – para que se construísse ali perto uma área integrada de equipamentos sociais. Conversa vai, conversa vem, gestores municipais, diretores de escola, professores, pais, avós, tios e alunos conseguiram liberar parte do terreno para o plantio das mudas e assim iniciaram o que viria a se transformar na maior área verde do município. Até lá, compartilhariam, sem perceber, o equivalente a muitas e muitas aulas de Ciências e aprenderiam bem mais do que uma lição de Ecologia. E não pararam por aí: depois de garantir que as mudas crescessem, as famílias e os profissionais da escola abandonaram antigos hábitos e renovaram seu dia a dia – tudo para que, todos os anos, continuasse a florescer em seus filhos/alunos o desejo de aprender.

PARA ALÉM DAS SEMELHANÇAS E COINCIDÊNCIAS

Esta história, uma ficção de final feliz, levemente inspirada em fatos reais, espelha o que vem acontecendo na rede de ensino das pequenas ou grandes cidades brasileiras: cada vez mais as redes de escolas públicas buscam, por diferentes meios, aproximar-se das famílias de seus alunos, conhecer suas condições de vida e envolvê-las na produção de bons resultados educacionais. Projetos, ideias e práticas inovadoras, como a visita domiciliar da história, nascem nos gabinetes das Secretarias, nas salas de aula e até em iniciativas isoladas de professores.

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes?

Esta pergunta é o fio condutor deste estudo.

O presente trabalho faz parte de um esforço de gerar conhecimentos educacionais, por meio de estudos, pesquisas, avaliação e projetos piloto, que contribuam para as práticas educativas em sala de aula e para a formulação de projetos e políticas públicas. A participação das famílias na vida escolar de seus filhos, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, é destacada como estratégia importante de apoio à aprendizagem em publicações técnicas e nas cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências convocadas pela UNESCO desde os anos 1980. Entre elas, vale lembrar como marcos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMNTIEN,1990), reafirmada pela Conferência de Dacar (2000), que estabeleceu como um de seus objetivos assegurar, até 2015, o atendimento das necessidades de aprendizado de todas as crianças, jovens e adultos em processo equitativo. Como país-membro da UNESCO, o Brasil, por meio do Ministério da Educação, também tem renovado, ano a ano, este compromisso.

O presente estudo – uma iniciativa da UNESCO e do MEC – tem como objetivo oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender.

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes? Esta pergunta é o fio condutor deste estudo. Partimos de duas crenças: a primeira é que, para entender o que se passa no presente, é necessário um mergulho na nossa história. A segunda é que o Brasil é muito grande e diversos para caber em uma única fórmula ou receita. O desafio ao qual nos propusemos foi organizar informações disponíveis em pesquisas acadêmicas, articuladas a algumas iniciativas relevantes que vêm sendo desenvolvidas nos municípios, em escolas isoladas ou em coordenação com as Secretarias Municipais de Educação, e apresentá-las de forma acessível.

A fim de identificar as iniciativas que já estão ocorrendo no Brasil, foi feita uma chamada via internet para que as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e escolas relatassem suas boas experiências de parceria com famílias. Além de uma breve explicação sobre o propósito deste projeto, apresentamos uma ficha para coleta de informações nos sítios da UNESCO e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre 28 de outubro e 28 de novembro de 2008. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) enviou correspondência a todos os seus filiados. Assim foi possível disponibilizar, para a totalidade dos municípios brasileiros, a oportunidade de apresentar sua iniciativa.

Outras formas de prospecção das experiências foram: contatos com redes de pesquisadores, professores universitários, gestores públicos e avaliadores que conhecessem várias SMEs e pudessem indicar experiências de interação escola-família; pesquisa junto a bancos de experiências de organismos governamentais, internacionais ou privados e busca direta na internet. Conseguimos localizar experiências coordenadas por Secretarias Municipais de Educação e realizadas por escolas sem a intervenção direta das SMEs.

As informações sobre tais experiências foram obtidas por meio de fichas preenchidas por Secretarias Municipais e escolas e de entrevistas por telefone. O passo seguinte foi selecionar experiências a serem visitadas, para uma análise mais aprofundada daquela iniciativa. Adotaram-se como critérios de seleção: projetos centrados no tema da relação escola-família, articulados com a aprendizagem dos alunos e coordenados pelas Secretarias Municipais de Educação. Privilegiamos experiências que tivessem estratégias distintas entre si para obter um repertório mais amplo. Os municípios visitados foram: Iguatu (CE), Itaiçaba (CE), Taboão da Serra (SP) e Teresina (PI).

Belo Horizonte (MG), embora não tenha sido visitada naquela ocasião, acabou impondo-se como experiência importante para os objetivos pretendidos. Ao longo deste trabalho, tivemos contato direto com os gestores estratégicos do Programa Família-Escola e, como já havia informações qualificadas sobre o histórico desta iniciativa, foi possível incluí-la no estudo.

A fim de identificar o que as pesquisas e ensaios dizem sobre as interações escola-família, fizemos um levantamento documental, selecionando principalmente textos nacionais produzidos a partir de 1990. O campo priorizado foi o da Sociologia da Educação, no qual a questão da relação escola-família entre essas duas instâncias é um tema recorrente. Selecionamos cerca de 100 títulos entre relatos de pesquisa, ensaios e notas de síntese. Estes foram classificados e lidos de forma a destacar os principais achados que pudessem ser incorporados ao presente trabalho. Para facilitar a leitura por um público amplo, optamos por utilizar as informações sem mencionar a cada frase ou parágrafo sua origem. Ao final, apresentamos a bibliografia utilizada.

Outro aspecto metodológico a destacar é a interlocução com diferentes leitores e especialistas antes de finalizar o estudo. Sua primeira versão foi submetida à leitura das instituições proponentes – MEC e UNESCO – e, em seguida, apresentada em seminários com dirigentes educacionais; equipes técnicas das SMEs; diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores. Participaram ainda especialistas que têm contribuído significativamente para a construção de conhecimento sobre o tema. Desta forma, podemos dizer que este trabalho foi escrito a muitas mãos.

Assim, depois de entrevistar e ouvir os que criam e os que executam projetos nas escolas de ensino fundamental Brasil afora, interagir com especialistas e pesquisar a literatura acadêmica, entendemos que o melhor a fazer seria compartilhar uma série de reflexões e desejar que elas inspirem nos educadores ações inovadoras e responsáveis.

Embora nossa intenção seja direcionada à construção de novas práticas, este documento não é nem um guia, nem um manual. A relação escola-família é complexa e os assuntos a ela relacionados são extensos e polêmicos demais para serem abordados numa única publicação. Assim, fizemos recortes, escolhas e decidimos propor um trabalho que é, em boa medida, aberto ao necessitar de adaptações de acordo com cada realidade local. Todo esse esforço pretende provocar mudanças positivas nas condições de aprendizagem de crianças e adolescentes, posicionando a escola também como local estratégico para a construção de uma efetiva rede de proteção integral de seus alunos.

O estudo está organizado em três partes. A primeira traz reflexões históricas e conceituais, além de localizar os marcos legais que pautam esta relação. A segunda articula os conceitos com as lições da prática, destacando elementos para a construção de uma política de interação escola-família. A terceira apresenta um cardápio de políticas em curso que podem compor a estratégia de intersetorialidade, além da bibliografia que serviu de base para as afirmações aqui colocadas.

Boa leitura!

II – CAMINHOS E ESCOLHAS

A perspectiva deste trabalho coloca no centro da cena os alunos da escola pública que estão nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao olharmos com cuidado para esses meninos e meninas, vemos que é impossível entendê-los sem considerar seu contexto familiar de referência. Como dizia José Ortega y Gasset "eu sou eu e minhas circunstâncias", ou seja, não é possível dizer quem é o aluno sem considerar suas circunstâncias sociais.

Na nossa sociedade, a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes agências socializadoras: a família e a escola.

A educação abrange os processos formativos amplos que se desenvolvem na convivência humana ao longo da vida. Trataremos aqui especialmente da educação escolar obrigatória, tendo o Estado a responsabilidade de oferta primária e as famílias o dever de matricular e enviar seus filhos à escola.

DEFININDO OS TERMOS

Escola: Parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação escolar. Segundo a LDB (1996), a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, "a formação básica do cidadão compreendida como:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social".

Família: Utilizamos aqui o conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade.

No mundo familiar as crianças são filhos; no mundo escolar elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática. Dentro da escola, o responsável direto pela condução dos alunos é o professor, um adulto que também passou por um processo de formação para alcançar a condição de profissional da educação.

As crianças que chegam à escola são membros-dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo. Os professores, conectados ou não com o lugar social deste aluno, têm como principal função garantir o direito educacional de cada menino e menina, guiando-se pelas diretrizes do sistema/estabelecimento de

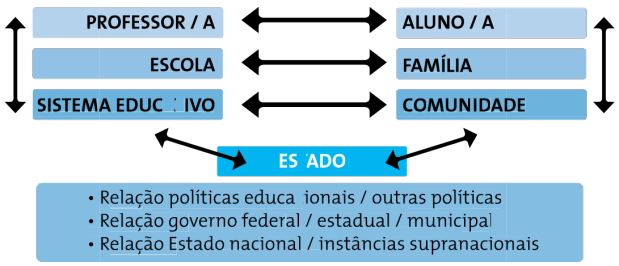
ensino com o qual tem vínculo de trabalho. O conjunto de professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares configura uma comunidade escolar, que tem funções deliberativas sobre vários aspectos do projeto da escola.

As famílias estão inseridas em uma comunidade, localizada em determinado território, com seus costumes, valores e histórias a que chamaremos de contexto social. As escolas fazem parte de um sistema ou rede de ensino, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que compartilha um mesmo marco regulatório (leis, decretos, atos normativos do Conselho Nacional de Educação etc.) com as Secretarias de Estado e o Ministério da Educação. A essas relações denominaremos contexto institucional.

A comunidade local se organiza como sociedade civil para exercer direitos e deveres, enquanto o sistema de ensino representa o poder público que, em um Estado democrático de direito, tem obrigação de cobrar deveres e garantir o exercício da cidadania também pela oferta de serviços sociais a toda a população.

No mundo globalizado e complexo em que vivemos, as relações entre setores, instituições e atores sociais estão muito imbricadas. Fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela. Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar.

É recomendável optar por uma abordagem relacional entre educação e contexto social. Sempre com foco nos processos de ensino-aprendizagem, enxergamos as relações professor-aluno em uma perspectiva ampliada que considera a cadeia de relações que está por trás e entre esses dois atores, conforme sugere o esquema da página seguinte.



Fonte: Néstor López et alli, 2009.

Podemos dizer que a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula. Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nesta corrente, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

Apesar de ser uma atribuição formal e inevitável da escola, a interação escola-família não será tratada neste estudo como um fim em si mesmo. Sabemos que ela pode estar a serviço de diversas finalidades, tais como: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do aluno; entre outras.

As ideias aqui expostas não devem ser entendidas como "mais um pacote pronto" que cai na cabeça de quem está nas salas de aula. Pelo contrário: ao começar a elaborar projetos e políticas, cada município ou escola estaria criando e estruturando suas próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais consideradas válidas para a sua realidade.

A possibilidade de várias abordagens e usos da interação escola-família exige que explicitemos algumas reflexões e escolhas que norteiam o estudo:

• A expressão interação escola-família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação.

• O Dicionário Houaiss traz definições da palavra interação: a) atividade ou trabalho compartilhado, em que há trocas e influências recíprocas e b) comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato.

• A assimetria das posições está vinculada também às diferentes responsabilidades que a família e o Estado têm em relação à educação escolar das crianças e adolescentes. Para assegurar a oferta de educação escolar, o Estado institui um sistema de ensino operado por profissionais especializados, encarregados de transmitir saberes socialmente validados. A família, por sua vez, desempenha seu papel educacional a partir de um contexto sociocultural específico.

• O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a interação: o desafio é fazer com que essa assimetria produza complementaridade, e não exclusão ou superposição de papéis.

• Outro detalhe que faz toda a diferença é a ordem escolhida para descrever a relação: escola-família e não família-escola. Estamos assumindo que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou manifesta na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica.

• É preciso colocar a interação escola-família em uma perspectiva processual que estabeleça horizontes de curto, médio e longo prazos. No primeiro momento faz-se o conhecimento mútuo; no segundo são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças, e, por fim, no terceiro, são cons-

NOVA CONCURSOS

truídos espaços de corresponsabilidade, abertos também à participação de outros atores importantes no processo de educação dos filhos/alunos. Percebemos neste estudo que geralmente o processo escola-família é desencadeado sem os devidos e desejáveis cuidados preliminares: é muito comum os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação/cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos de familiares dos alunos. Ao suprimir a etapa inicial, os projetos de aproximação podem gerar mais desencontros. Por essa razão, enfatizamos especialmente o movimento inicial de aproximação para (re)conhecimento mútuo, tendo em mente que ele deve ser apenas o início de uma longa relação.

Este trabalho pretende refletir como a interação das escolas com as famílias pode ser apoiada pelas redes de ensino para incidir sobre a relação professor-aluno (que estrutura a relação aluno-saber escolar).

Por isso, priorizamos, dentre todas as finalidades que a interação escola-família pode ter, o conhecimento do aluno no seu contexto social como insumo para revisão das práticas pedagógicas, escolares e educacionais.

DO ALUNO ESPERADO AO ALUNO REAL

Voltemos a pensar no que é necessário para que uma criança incorpore a identidade de aluno. Será que todos têm as mesmas condições de fazer essa passagem? Quais características uma criança precisa trazer consigo para transitar bem pelos códigos e regras escolares? Que tipo de situação familiar facilita a entrada e permanência das crianças e adolescentes na escola e que tipo dificulta?

Assumimos que a educação é para todos e, sob a perspectiva inclusiva, não podemos usar características individuais ou sociais para negar o acesso e progresso de qualquer um na escola. No entanto, não podemos ignorar que o trabalho escolar, em geral, pressupõe que uma criança chegue à escola com uma série de características: físicas – deve estar saudável e bem alimentada; linguísticas – precisa entender bem a língua usada pelos professores e pelos colegas; e atitudinais – tem de respeitar os professores, cumprir acordos, assumir compromissos, saber se controlar etc.

Parte das características fundamentais para o sucesso escolar, no entanto, não é ensinada pela ou na escola: ela deve vir como pré-requisito do aluno, desde o seu primeiro dia de aula. Se a criança não está desde cedo no sistema educacional, por falta, por exemplo, de acesso à educação infantil, espera-se que ela aprenda estes comportamentos no convívio familiar.

Uma família cujos membros mais velhos frequentaram a escola por um tempo significativo tende a entender e valorizar o que acontece nesta instituição. Isso facilita a transmissão das regras escolares aos seus membros mais jovens. A importância do uniforme, a capacidade de esperar a vez de falar, por exemplo, são normas que têm de ser aprendidas. O acompanhamento do dever de casa é outro exemplo de como a escola requisita espaço e tempo do cotidiano familiar. Entretanto, muitas famílias simplesmente não sabem ou não conseguem realizar esse acompanhamento com a disponibilidade e/ou competência que se espera delas.

Assim, os alunos cujas famílias têm experiências e valores próximos aos da escola, além de recursos para investir no apoio a sua carreira escolar, ocupam o lugar do "aluno esperado". Já os alunos cujas famílias têm culturas, valores diferentes dos da escola e têm poucos recursos para empregar no suporte à escolarização dos filhos são, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do aluno esperado. Esta identidade marcada pelo que falta à criança para se transformar no aluno dentro dos "moldes desejados" tende a afetar sua relação com os professores, coordenadores escolares e diretores. Como os projetos político-pedagógicos – e as práticas deles decorrentes – irão considerar essa criança, se a comunidade escolar só a conhece pelo que ela não é e não conhece seu rosto? É difícil incluir e valorizar o que não se conhece.

Historicamente, as práticas pedagógicas na instituição escolar baseiam-se com frequência na homogeneização do grupo de alunos: os que se encaixavam no padrão esperado seguiam em frente, enquanto os que não se encaixavam fracassavam até desistir. Convivemos, durante muito tempo, com a produção do insucesso escolar em massa, sem nos escandalizarmos.

Com a conquista paulatina de direitos infanto-juvenis, a simples exclusão de alunos do sistema de ensino passou a ser uma via institucionalmente bloqueada. Os educadores começaram a perceber a magnitude do problema: com a população infanto-juvenil toda dentro do sistema de ensino, muitas crianças não sabiam transitar pelas regras institucionais, não dispunham de recursos materiais necessários ou nem podiam contar, fora da escola, com apoio de um adulto que tivesse tempo, afeto e conhecimento para lhes oferecer.

Entretanto, o conhecimento da realidade precária, que comprometia as condições de escolarização de uma grande parcela do alunado, em vez de abrir caminho para novas práticas educacionais, acabou sendo usado, muitas vezes, como álibi: sentindo-se sobrecarregada, a escola eximiu-se de responsabilidades e jogou sobre as crianças e suas famílias o ônus do fracasso. Muitos professores e diretores apostaram que, elegendo e reforçando os alunos bem-sucedidos, estariam incitando os demais a se esforçar para seguir o mesmo modelo. Neste movimento, desvalorizaram aqueles que não traziam em sua bagagem familiar os comportamentos e recursos necessários para enfrentar a vida escolar. As diferenças (étnicas, culturais, sociais, corporais etc.) foram convertidas em carências e déficits que deviam ser compensados e ultrapassados até que o aluno real se transformasse no "aluno ideal".

A tese do déficit cultural gerou programas que ofereciam às crianças das classes sociais marginalizadas condições para recuperar o seu "atraso". Aplainando as carências afetivas, nutricionais, linguísticas, todos os alunos se transformariam no aluno esperado e a escola poderia seguir seu projeto sem grandes mudanças. As críticas à educação compensatória denunciaram que ela contribuía para reforçar e difundir uma visão preconceituosa sobre o modo de vida das camadas populares, retratando-as como uma cultura inferior.

Passadas algumas décadas, a situação de desigualdade social no Brasil ainda permanece grave, mas consolida-se cada vez mais a compreensão sobre as formas de se alcançar justiça social e se manter a conquista de direitos.

Chegamos então a uma questão que é crucial na perspectiva deste trabalho: a equidade educacional.

Desde o final dos anos 1980, as lutas pelos direitos das minorias e em defesa da diversidade confrontaram os discursos consolidados sobre a igualdade vigentes até então. A fórmula "somos todos iguais" começou a ser revista a partir do reconhecimento de que somos todos diferentes: a igualdade não deve ser tomada como um ponto de partida, mas sim como um horizonte a ser alcançado. Coloca-se assim a noção de equidade como base de um projeto político de igualdade que parte do reconhecimento das desigualdades iniciais.

Mas como essa noção se aplica à educação? Inicialmente, é preciso reconhecer que a concepção de que todos somos iguais, por desconsiderar as diferenças de origem, contribuiu para converter desigualdades sociais em desigualdades escolares. A oferta educativa homogênea, pensada para atender o grupo dos alunos esperados, reforçava a desvantagem inicial dos alunos que se distanciavam desse perfil.

No Brasil, com a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, a desigualdade nas condições de aprendizagem e no alcance dos resultados educacionais está sendo assumida como um problema de qualidade da escola/sistema – além de ser uma questão prioritária na agenda social nacional.

A busca pela qualidade com equidade, ou seja, todos os alunos aprendendo e progredindo na carreira escolar na idade certa, está presente na pauta das políticas, nos projetos e também nos programas de pesquisa na área da Educação.

Na empreitada pela equidade, a relação escola-família ressurge como um fator-chave. Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação escola família na melhoria do aprendizado dos alunos, inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo todo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos.

A proposta deste estudo é organizar uma compreensão mais acurada do que está em jogo quando os agentes educacionais tomam a iniciativa do contato com as famílias dos alunos. Esperamos que contribua para o resgate da disposição dos profissionais da escola em conhecer a realidade de cada aluno e entender o alcance da sua prática social.

Para isso, frisamos mais uma vez, os professores precisarão ser apoiados pela equipe de gestão escolar – que, por sua vez, terá de contar nesta tarefa com o suporte da Secretaria de Educação.

O conhecimento das condições de vida das crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória pode dar origem a ações interligadas em dois níveis: 1) a revisão dos projetos e práticas educacionais, pensando na diversidade dos alunos e não apenas no aluno esperado;

2) a convocação de novos atores e a articulação das políticas educacionais com políticas setoriais capazes de apoiar as famílias dos alunos para que elas possam exercer suas funções.

III – PRINCÍPIOS PARA UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

O presente estudo assume uma proposta de interação escola-família que está baseada nos seguintes princípios norteadores:

• A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência.

• O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar.

• A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.

• O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades.

• É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.

• O sistema de educação, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa assegurar outros direitos das crianças e adolescentes.

• A proteção integral das crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.

IV – BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO BRASIL

Tanto a escola quanto a família, as duas instituições cuja relação é nosso objeto de análise, sofreram transformações profundas ao longo da nossa história. Mediador e regulador dessa relação, o papel do Estado também foi se modificando. Ao percorrer esta história, podemos compreender a origem de algumas ideias que ainda hoje estão presentes no pensamento educacional e verificar sua atualidade ou anacronismo. A recuperação deste fio de meada pode inspirar cada município a identificar conexões desse cenário geral com a história local, com seus traços específicos, e assim melhor compreender o terreno simbólico no qual irá atuar.

DE ONDE VEM A ESCOLA QUE CONHECEMOS E AS IDEIAS QUE AINDA ACEITAMOS?

Com a instituição da República em 1889, surge no Brasil a escola como a conhecemos hoje, considerada fundamental para a construção da sociedade: a escola contemporânea nasce marcada pelo ideário da civilização e do progresso para todos. A ação educacional no Brasil começou, ainda no período colonial, como uma ação para as

NOVA CONCURSOS

elites, calcada nos valores da cultura europeia, de conteúdo livresco e aristocrático. Para as classes populares, a educação, quando existia, voltava-se para a preparação para o trabalho e era quase uma catequese – o objetivo principal era moralizar, controlar e conformar os indivíduos às regras sociais.

Configurou-se assim, desde o início da história da educação brasileira, uma proposta educacional marcada pela diferenciação de atendimento para ricos e pobres.

Nos primeiros anos da República, as poucas escolas primárias existentes – criadas ainda no período do Império – atendiam cerca de 250 mil alunos, em um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos. Até o final do século XIX, o abismo entre os setores da sociedade brasileira no que se refere à educação manteve-se praticamente inalterado: enquanto os filhos dos fazendeiros eram enviados à Europa para aprofundar seus estudos, formando a elite política e intelectual do país, a imensa maioria da população era analfabeta. Durante todo o período imperial e ainda no início da República, a escolarização doméstica de iniciativa privada, às vezes organizada em grupos de parentes ou vizinhos em áreas rurais, atendia um número considerável de alunos, ultrapassando inclusive a rede de escolas públicas existente.

Foi especialmente a partir da proclamação da República em 1889 que a escolarização ganhou impulso em direção à forma escolar que conhecemos atualmente. Pode-se mesmo afirmar que a escola se transforma numa instituição fundamental para a sociedade brasileira há pouco mais de 100 anos, e nesse sentido, ela pode ser considerada uma instituição republicana. No ideário republicano a educação escolar se associava à crença na civilização e no progresso. A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso. Apesar da importância conferida à educação pela República, não se verificou uma substancial melhoria da situação de ensino: o recenseamento de 1906 apresentou uma média nacional de analfabetismo de 74,6%.

Com a criação das escolas públicas pelo novo regime, começa-se a questionar a capacidade da família para educar os filhos. É neste quadro de contraposição da educação moderna à educação doméstica que se consolidam as primeiras ideias – que resistem ao tempo, mesmo fora de contexto –, de que as famílias não estavam mais qualificadas para as tarefas do ensino. Além de terem de mandar os filhos à escola, os familiares precisavam também ser educados sobre os novos modos de ensinar. O Estado passa a ter um maior poder diante da família, regulando hábitos e comportamentos ligados à higiene, saúde e educação.

A construção dos grupos escolares durante o período da Primeira República (1889-1930) colocava em circulação o modelo das escolas seriadas. O novo sistema educacional permitia aos republicanos romper com o passado monárquico e projetar um futuro. A arquitetura com dimensões grandiosas, a racionalização e a higienização dos espaços faziam com que o prédio escolar se destacasse em relação às outras edificações que o cercavam. O objetivo era incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica construída pela República. A cultura elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessaram o século XX, constituindo-se em referência para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho docente.

A disciplina e a moral da Era Vargas

No fim da Primeira República e início do governo de Getúlio Vargas, consolida-se a dimensão reformista da escola, sobretudo no que se refere às camadas mais pobres. Nessa cruzada pelos bons costumes, com destaque para higiene e alimentação, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e precisa ser reeducada para conhecer e compreender as necessidades infantis. Dá-se especial importância à estratégia de utilizar o próprio aluno como intermediário entre a escola e a família, influenciando a educação dos adultos, expediente até então muito utilizado pela Igreja Católica.

Nesse contexto, a família inicialmente perde sua função de educadora em favor da sociedade política, mas, em seguida, é chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Enquanto a escola continua a comandar o processo, os pais e responsáveis passam a ocupar uma posição de auxiliar... Com seu status de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutos na promoção da aprendizagem escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas de organização social.

As famílias, também atingidas pela complexidade que tomou conta do mundo e da escola, também se reorganizam. Não surpreende então que família e escola, obrigadas a conviver e partilhar desigualmente a responsabilidade pela educação das novas gerações, às vezes conduzam o trabalho de forma substancialmente diferente e até mesmo conflitante.

Uma experiência dos pioneiros da escola nova

Em 1921, em plena República Velha, uma professora chamada Armanda Álvaro Alberto fundou a Escola Proletária de Meriti, localizada em Duque de Caxias, onde criou o Círculo de Mães – uma experiência institucional inédita na busca de aproximação entre a escola e a família. A escola, que foi a primeira também a fornecer almoço para os alunos, dispunha de uma biblioteca e um museu. Esses espaços eram desconhecidos numa época em que os alunos só aprendiam o que estava nos livros e nem se falava em pesquisa escolar.

A professora Armanda Álvaro Alberto fazia parte do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que surgiu na década de 1920 e teria forte presença e influência no cenário educacional das décadas seguintes. Os escolanovistas lutavam pela garantia de educação como direito básico e trabalharam pela modernização não apenas dos espaços escolares, mas também das práticas pedagógicas. Neste período, muitos desses educadores realizaram reformas educacionais nos estados, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro) em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 e a do próprio Anísio Teixeira na Bahia em 1925.

Já sob o governo Vargas, em 1932, os Pioneiros da Escola Nova divulgaram o Manifesto "A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo". Armanda foi uma das três mulheres signatárias do documento – que retratava o inconformismo com a educação no país e defendia a montagem de um sistema de educação pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. O Manifesto, marco inaugural do projeto de renovação educacional, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que via a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira a partir da educação.

Entre as várias propostas, trataram da função social da escola, reconhecendo a importância da família como agente de educação vale destacar: "A educação não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são as influências que formam o homem através da existência. Há a herança que é a escola da espécie, a família que é a escola de pais, o ambiente social que é a escola da comunidade".

À medida que o regime de Vargas se fechava e caminhava para a ditadura, a educação voltava-se cada vez mais para o culto da nacionalidade, da disciplina e da moral. As concepções, os formatos e as práticas da Era Vargas moldaram o ensino brasileiro por várias décadas. Estabeleceu-se no Estado Novo a associação entre educação e segurança nacional, sendo a educação utilizada como instrumento de controle, dentro de um projeto de mobilização vigiada, para a implantação dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade e cooperação, vistos como garantia de segurança da nação.

A campanha pela escola pública

Após a queda do Estado Novo, a Constituição de 1946 concedeu grande autonomia aos estados e restabeleceu o ensino primário obrigatório e gratuito, mantido por um percentual da receita dos impostos dos estados e municípios. Os governos municipais e estaduais responderam à crescente demanda educacional da população em acelerado processo de urbanização (na década de 1950 a população urbana já representava 35% do total no Brasil), expandindo a rede de escolas, ao mesmo tempo em que o ensino particular também se ampliava. Em 1948, o Ministério da Educação e Cultura passa a ter atuação independente do Ministério da Saúde e lança-se o primeiro Plano Nacional de Educação, propondo um modelo único de educação para todo o país. Ainda assim, em fins dos anos 1950, metade da população do país ainda era analfabeta e apenas 50% das crianças na faixa de 7 a 14 anos frequentavam a escola primária (séries iniciais do atual ensino fundamental). Nessa época, diversos grupos organizados da sociedade se articulam em torno da Campanha de Defesa da Escola Pública, liderada por educadores aos quais se juntam profissionais liberais, estudantes, intelectuais e líderes sindicais. Frente à participação tímida e ineficiente do Estado para atender a demanda por matrículas pressionada pela industrialização e urbanização do país, a expansão do ensino privado garantiu o aumento quantitativo na escolarização.

O Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) quase não contemplou os investimentos sociais em educação. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei tratava dos fundos nacionais e da aplicação e distribuição de recursos financeiros destinados à educação. No início dos anos 1960, foram definidos um novo Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Este programa, percebido como um ato político por privilegiar a educação popular, viria a ser extinto logo após o golpe militar.

A ditadura militar e a desvalorização da profissão docente

O índice de analfabetismo no Brasil era de 32,05% no final da década de 1960. Durante a ditadura militar, o repasse às escolas privadas de recursos do salário-educação como "amparo técnico e financeiro" contribuiu para a expansão da rede privada de ensino, em um ambiente de confiança na eficácia da competição empresarial como instrumento de ampliação da oferta educacional reclamada pela sociedade.

A Constituição de 1967 classificou a educação como dever do Estado e ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, porém suprimiu o preceito que obrigava a destinação de um percentual de recursos públicos para a educação. Sem financiamento contínuo e garantido, as instalações e condições físicas das escolas públicas pioram e a qualidade do ensino também cai. Ainda assim observa-se a gradativa expansão da rede pública de ensino, que prioriza a construção de novas unidades escolares, mesmo à custa da precarização da manutenção e da garantia de condições dignas de trabalho para os profissionais da educação. As longas jornadas, os baixos salários e uma mudança no perfil da clientela contribuíram para que a carreira de professor primário (séries iniciais do ensino fundamental) perdesse o encanto e parte do reconhecimento social. Observou-se o progressivo declínio da dignidade e do valor da profissão docente, particularmente na educação básica.

A necessidade de formação da força de trabalho que pudesse subsidiar o crescimento econômico dos anos 1970 favoreceu a construção de inúmeros estabelecimentos de ensino, e a escola chegou a partes significativas da classe

NOVA CONCURSOS

trabalhadora, que até então quase não se escolarizava. A rede pública de ensino passa a atender crianças provenientes de famílias com muito pouca ou nenhuma escolaridade. Para lidar com as diferenças sociais e culturais da nova clientela, surge a proposta da "educação compensatória", que se dispunha a aplainar as deficiências advindas das condições sociais dos filhos de famílias pobres.

Nas décadas de 1970 e 1980 os setores urbanos, cada vez mais numerosos, continuaram a pressionar pela ampliação da oferta de escolarização básica, demanda que seguia sendo muito superior à capacidade e à vontade política do poder público de atendê-la. Nesse contexto, cresce o movimento das famílias de classe média de enviar suas crianças para escolas particulares, iniciando-se uma forte associação entre escola pública e ensino para pobres.

Mesmo com a expansão das matrículas no sistema educacional desde as décadas de 1960 e 70, o Censo Demográfico de 1980 dava conta que, de uma população em idade escolar de 23 milhões, cerca de um terço não frequentava a escola. Na área rural, onde a população em idade escolar era na época de cerca de nove milhões, menos da metade frequentava a escola. Também em 1980, o índice de analfabetismo no Brasil era de 25,5%.

Criada como instituição especializada, dotada das competências específicas, a escola assumiu a função de promover o ensino. Família e escola compartilharam, ao longo do século XX, a responsabilidade por criar condições para que o aluno pudesse aprender.

A partir dos anos 1950, crescem a importância que as famílias atribuem à educação e a aproximação entre escola e família. Esse processo, entretanto, esteve sujeito a idas e vindas: durante os períodos autoritários, por exemplo, a escola pública brasileira esteve menos permeável ao diálogo com as famílias e as comunidades.

Por outro lado, as várias mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas, sobretudo na segunda metade do século XX, tiveram forte impacto sobre o papel da mulher e sobre a configuração das famílias, que se tornaram menos numerosas e menos sujeitas ao controle patriarcal.

Assim as famílias contemporâneas assumem novos formatos com mães responsáveis pelo sustento dos filhos, pais solteiros, madrastas e padrastos de segundos casamentos, união entre pessoas do mesmo sexo com direito a adoção de filhos etc. A organização das famílias passa a incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais.

Dessa forma, não tem sentido fazer referência a essas diferentes configurações como "famílias desestruturadas", uma vez que na verdade elas configuram novas estruturas e não a falta de estrutura. Isso não significa dizer que não existam famílias negligentes ou omissas, nem implica em negar a situação de vulnerabilidade de muitas – mas é preciso discernir entre o que realmente traz problemas para as crianças e o que é apenas sinal de novos tempos. Vale lembrar que estas transformações e rearranjos familiares se encontram atualmente presentes em todos os grupos sociais e nem todas as crianças oriundas destas novas estruturas familiares vivenciam problemas escolares ou sociais.

Nas últimas décadas do século XX, a revolução tecnológica, a globalização, a comunicação e a computação criam novos costumes e demandas. Nesse período, especialmente nos grandes centros urbanos do Brasil, os altos índices de violência e de conflitos sociais impactam a vida das famílias e a rotina das escolas públicas. Ao mesmo tempo, a consolidação da democracia e a busca conjunta pela qualidade do ensino parecem abrir espaço para o maior entendimento e colaboração entre escola e família.

Estudos sociológicos recentes iluminam de modo mais específico essa relação, buscando, entre outros objetivos, identificar os efeitos do envolvimento dos responsáveis na escolaridade dos filhos. Os estudiosos do tema atestam que hoje a escola e a família intensificaram como nunca suas relações. A presença e a participação dos responsáveis nas atividades escolares são cotidianas e acontecem além das instâncias formais. A relação entre responsáveis e profissionais da educação é cada vez mais individualizada, em favor não apenas do desenvolvimento intelectual da criança, mas de seu bem-estar emocional.

A democracia e a busca da qualidade

Com a redemocratização do país na década de 1980 e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, os direitos sociais da população são evidenciados. A Carta de 1988, que pela primeira vez incorporou ao sistema de ensino a educação infantil e retomou o direito à educação para todos, inclusive os adultos, definiu a educação como direito social (artigo 6º) "fundante" da cidadania e instituiu o ensino fundamental gratuito e obrigatório universal (para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de qualquer idade) como direito público subjetivo (artigo 208, parágrafos 1º e 2º).

A partir de então, atendendo democraticamente à pressão da sociedade, os governos passaram a dar mais atenção à área da educação, estabelecendo novos planos e estratégias para financiar o sistema educacional – que a partir da nova Constituição volta a ter garantia de percentuais de impostos para seu desenvolvimento e manutenção –, qualificar professores e avaliar os resultados das escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, traz pela primeira vez a dimensão da autonomia das escolas para concepção do projeto político pedagógico, com apoio das Secretarias Municipais de Educação. Até então, as escolas eram um espaço de implementação de políticas e programas e não respondiam pela construção de seus projetos.

Como resultado da obrigatoriedade constitucional e das novas políticas públicas desenvolvidas a partir da redemocratização do país, a taxa de escolarização da população de sete a 14 anos subiu em 2000 para 97%. Dessa forma, o desafio prioritário no ensino fundamental deixa de ser a garantia do acesso à escola. Superada a exclusão pela falta de capacidade de atendimento, visualiza-se a exclusão pelo aprendizado insuficiente.

A escola brasileira continua a reproduzir desigualdades, uma vez que meninos negros e pobres são mais reprovados, abandonam mais os estudos e concluem menos o ensino fundamental. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, lançado pela UNESCO em abril de 2008, o Brasil precisará de um grande esforço para cumprir, até 2015, o conjunto de metas do compromisso da Conferência Mundial de Educação em Dacar, Senegal, em 2000. O combate ao analfabetismo, a paridade de gênero – o Brasil tem mais meninas do que meninos na escola –, a educação infantil e a qualidade da educação são metas nas quais o país está mais atrasado.

Atualmente, portanto, a democratização do ensino se traduz pela qualidade do ensino oferecido que viabiliza a permanência com sucesso do estudante na escola e contribui para sua formação cidadã.

V – RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ESCOLA-FAMÍLIA

MARCOS LEGAIS

Ao longo das últimas décadas, a criança foi sendo deslocada da periferia para o centro da família. Do mesmo modo, ela passou a ser o foco principal do sistema educativo. O deslocamento é fruto de uma longa história de emancipação, na qual as propostas educacionais têm peso importante. Esse movimento alinha-se ao dos direitos humanos e consolida-se na Carta Internacional dos Direitos da Criança, de 1987, que registra o acesso da criança ao estatuto de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa. Tais conquistas invertem a concepção de aluno como página em branco, encerrada no projeto inicial da escola de massa e que organizava a hierarquia das posições no sistema escolar. Estas mudanças incidem diretamente nas transformações das relações entre as gerações, tanto de pais e filhos quanto entre professores e alunos. Com relações mais horizontais, o exercício da autoridade na família e na escola como estava configurado até então – adultos mandavam e crianças/adolescentes obedeciam – tende a entrar em crise. Na consolidação dos direitos das crianças, as responsabilidades específicas dos adultos que as cercam vão sendo modificadas e a relação escola-família passa a ser regida por novas normas e leis. No Brasil, em termos legais, os direitos infanto-juvenis estão amparados pela Constituição e desdobrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Segundo a LDB, os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa. A lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias:

Ação integral das escolas com as famílias prevista na LDB

"Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (...) II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

Como a educação básica é dirigida, em princípio, a alunos de zero a 17 anos, o ECA se aplica às escolas e diz explicitamente:

Capítulo IV –
Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

"Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (...)

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência".

Tanto no ECA quanto na LDB, a efetividade do direito à educação das crianças e dos adolescentes deve contar com a ação integrada dos agentes escolares e pais ou responsáveis. Esse novo ambiente jurídico-institucional inaugura um período sem precedentes de consolidação de direitos sociais e individuais dos alunos e suas famílias. De todos os equipamentos do Estado, a escola é o que tem o mais amplo contato contínuo e frequente com os sujeitos destes direitos, daí sua responsabilidade de atuar junto a outros atores da rede de proteção social. Isso não significa mudar o papel da escola e transformá-la em instituição assistencialista, mas sim dar relevo a seu papel de ator fundamental – embora não exclusivo – na realização do direito da criança e do adolescente à educação. É comum se ouvir discussões acaloradas entre professores sobre o ECA, principalmente quando ocorre alguma infração envolvendo adolescentes que recebem a proteção indicada pelo Estatuto. De fato, o respeito deve ser exercido em "mão dupla", ou seja, não apenas crianças e adolescentes têm direitos

NOVA CONCURSOS

a serem respeitados, mas também seus educadores e demais profissionais. As discussões em torno do tema devem ocorrer a partir de uma compreensão acurada da doutrina da proteção integral, que precisa estar incorporada à formação inicial e continuada de professores, gestores escolares e educacionais. Com o envolvimento consciente desses profissionais, a realização do direito à educação da criança e do adolescente certamente será mais facilmente alcançada. Outra questão é que, para a efetivação do Estatuto, novos atores, como o Conselho Tutelar – órgão permanente e autônomo, não jurisdicional – e o Ministério Público, passam a ser interlocutores dos agentes educacionais e das famílias. Essas mediações afetam o equilíbrio das relações de poder dentro das escolas, das famílias e entre escolas e famílias. Conflitos antes tratados na esfera privada ganham os holofotes e os rigores da esfera pública. Atualizando os marcos existentes, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formalizado pelo Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, reforça a importância da participação das famílias e da comunidade na busca da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas estabelece as seguintes diretrizes para gestores e profissionais da Educação:

Diretrizes do Plano de Metas

"XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, referido no art. 3º;

XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI – zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; (...)

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar".

NOVAS FRONTEIRAS ESCOLA-FAMÍLIA

No movimento histórico apresentado anteriormente, vimos que houve transferência de parte das funções educativas da esfera familiar para a estatal. Nesse deslocamento, ao mesmo tempo em que o saber familiar, sobretudo das famílias pobres, foi desqualificado, ocorreu a profissionalização das funções educativas, reorganizando a interseção de funções e responsabilidades entre as famílias e as escolas. É importante ressaltar que ainda hoje mães, pais e os demais agentes escolares se encontram em condições bastante distintas dentro do processo educativo. Como instituição do Estado encarregada legalmente de conduzir a educação formal, a escola, por meio de seus profissionais, tem a prerrogativa de distribuir os diplomas que certificam o domínio de conteúdos considerados socialmente relevantes. Esses certificados são pré-requisitos para estudos futuros e credenciais importantes no acesso das pessoas às diferentes posições de trabalho na sociedade. Essas duas instituições, que deveriam manter um espaço de interseção por estarem incumbidas da formação de um mesmo sujeito, podem, dependendo das circunstâncias, se distanciar até chegar a uma cisão. Normalmente, quando o aluno aprende, tira boas notas e se comporta adequadamente, mães, pais e professores se sentem como agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso.

Todos compartilham os louros daquela vitória. Mas, quando os alunos ficam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, começam as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso. O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. Para ilustrar essa questão, colocamos lado a lado duas falas recorrentes nas entrevistas realizadas para este estudo: – Dos professores, ouvíamos: "os pais dos alunos que mais precisam de ajuda são sempre os mais difíceis de trazer até a escola". – Dos pais desses alunos que mais precisam, ouvíamos: "nós, que mais precisamos de ajuda, somos os mais cobrados pelas escolas". E uns não escutam os outros. Neste jogo de busca de culpados, a assimetria de poder entre profissionais da educação e familiares costuma pesar a favor dos educadores, principalmente quando temos, de um lado, os detentores de um saber técnico e, de outro, sujeitos de uma cultura iletrada. Novamente, se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Podemos dizer que usar a assimetria de poder para transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa. Mas seria possível, ou desejável, anular a assimetria entre os familiares dos alunos e os profissionais da educação? Entendemos que por trás da assimetria há diferenças reais. Os educadores escolares são profissionais especializados que têm autorização formal para ensinar e, conforme já mencionado, para emitir certificações escolares. Eles formam um coletivo com interesses profissionais e institucionais a zelar, enquanto os familiares, geralmente pouco organizados, são movidos por interesses individuais centrados na defesa do próprio filho.

Mais recentemente, além de representantes dos filhos, os familiares têm sido estimulados – inclusive pela legislação educacional – a interagir com os profissionais da educação também como cidadãos que compõem a esfera pública da instituição escolar. A participação em conselhos escolares (ou associações de pais e mestres), em conselhos do Fundeb, conselhos de merenda etc. é parte desta tarefa de representação da sociedade civil e de controle social. Essa dupla função – representante do filho e representante da comunidade – torna mais complexa a delimitação dos lugares reservados aos pais e mães na escola, mas abre possibilidades importantes de exercício democrático de participação que podem beneficiar todos.

Quando falamos em interação, pensamos em atores distintos que têm algum grau de reciprocidade e de abertura para o diálogo. Nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que vão ser desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias. Por exemplo, considera-se que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola. Esta, porém, divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais as acompanhem. Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, não se deve exigir das famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar.

VI – TIPOS IDENTIFICADOS DE RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM AS FAMÍLIAS

O levantamento realizado para este estudo revelou ser pequeno o número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família. Constatamos também que várias experiências, localizadas via internet, haviam sido interrompidas com pouco tempo de duração. Isso pode indicar tanto que tais experiências foram projetadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, quanto a dificuldade de conceber e implementar uma proposta mais consistente. Estes fatos contrastam com o discurso difundido por pesquisadores, educadores, gestores educacionais e legisladores sobre a importância de se trabalhar em conjunto com a família dos alunos. Como ler esta distância entre o suposto consenso sobre a relevância de aproximação das escolas com as famílias e a dificuldade de se conceber e implementar programas ou políticas nessa direção? Parte da explicação parece estar na conjunção da complexidade do tema e das inúmeras dificuldades que as escolas públicas brasileiras enfrentam para acolher o universo das crianças em idade de escolarização obrigatória.

As pesquisas mostram também que esta interação nem sempre é cordial e solidária. Ela pode ser uma relação armadilhada, onde nem tudo o que reluz é ouro ou um diálogo (im)possível, como descrevem alguns teóricos mais influentes sobre a questão. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências municipais e escolares que obtiveram resultados comprovados de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional. O presente estudo pretende avançar, mesmo que de forma exploratória, na remoção deste último obstáculo. Com base nas informações coletadas, fizemos uma leitura transversal que aglutinou as experiências em quatro tipos de intencionalidade.

TIPOS DE PROPOSTA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
Educar as famílias	Estabelecer espaço permanente de reflexão e construção sobre a importância da escola e da família na vida dos alunos. Conscientizar os responsáveis sobre seus papéis na educação dos filhos. Apresentar a proposta da escola.	Convite às famílias para assistirem a reuniões, palestras e festas na escola. Organização de encontros temáticos para ensinar às famílias como lidar com seus filhos.	Familiares frequentando a escola com mais assiduidade. Aumento da informação dos responsáveis em relação a diversos assuntos que tocam a vida familiar. Maior informação sobre a proposta e as regras da escola.

Foco	Objetivos	Estratégias	Resultados
Abrir a escola para participação familiar	Fortalecer as condições para que as famílias participem da gestão da escola. Construir relação de colaboração das famílias no ambiente escolar, por meio do envolvimento voluntário dos responsáveis, em atividades da escola.	Valorização da atuação dos representantes dos familiares nos conselhos escolares e outras instâncias deliberativas da escola. Envolvimento dos responsáveis em atividades para arrecadar recursos a serem aplicados na escola. Autorização de uso do espaço escolar para atividades de interesse da comunidade.	Maior participação (quantidade e qualidade) dos responsáveis nas decisões pedagógicas da escola. Maior participação dos familiares e comunidade nos projetos da escola. Maior entrosamento entre pais e professores com consequente fortalecimento da comunidade escolar.
Interagir com a família para melhorar os indicadores educacionais	Reduzir as taxas de abandono e repetência dos alunos. Reduzir os episódios de indisciplina dos alunos. Conscientizar os familiares da importância de seu envolvimento para o sucesso escolar do aluno.	Reuniões envolvendo pais, professores e gestores educacionais focadas na aprendizagem dos alunos. Discussão sobre os direitos e deveres dos responsáveis em relação à escolaridade dos filhos. Busca conhecer melhor a organização e condição das famílias – questionários e visitas domiciliares. Articulação com conselho tutelar para cuidar de casos de infrequência e evasão.	Maior clareza sobre os papéis familiares e escolares no apoio à vida escolar do aluno. Maior credibilidade do trabalho da escola pela comunidade escolar e de entorno. Melhora do índice de frequência e participação dos alunos na escola. Organização de serviços de apoio escolar aos alunos.
Incluir o aluno e seu contexto	Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e de discriminação. Promover ensino de qualidade, envolvendo a família no processo educativo.	Participação da rede de proteção social para ajudar no encaminhamento de problemas familiares dos alunos. Educadores são preparados para conhecer melhor as condições de vida de seus alunos por meio de uma aproximação da família (visita, questionário, entrevistas etc.). As práticas pedagógicas e de gestão escolar são revistas em reuniões periódicas que incluem o conhecimento adquirido sobre o contexto dos alunos.	Alunos, independente da condição familiar, com melhores condições de aprendizagem e proteção social. Políticas sociais mais coordenadas. Identificação de políticas necessárias e ainda inexistentes naquele território. Práticas pedagógicas e de gestão enriquecidas.

Toda tipologia deve ser tomada como uma das possíveis interpretações dos dados e tem efeito simplificador que redunda em perdas. Perdem-se a riqueza dos contextos, as nuances de situações muito distintas e os detalhes de cada experiência concreta. Na realidade, uma mesma experiência pode ter simultaneamente objetivos, estratégias e resultados de diferentes tipos, de forma que eles não são mutuamente excludentes. Nossa expectativa com esta classificação é ajudar os gestores e educadores a reconhecer em que medida já realizam atividades de interação escola-família e refletirem como podem ampliá-las, redirecioná-las ou iniciar novos cursos de ação segundo as necessidades diagnosticadas.

Educar as famílias

Praticamente todas as escolas e redes de ensino fazem reuniões de pais e promovem debates sobre as mudanças sociais que afetam as crianças, jovens e consequentemente escolas e famílias. Nessas ocasiões apresentam seus projetos pedagógicos, falam de seus planos e convidam palestrantes para esclarecer sobre o perigo do envolvimento com drogas, o risco de uma gravidez precoce, a dificuldade de impor limites e manter a autoridade do adulto etc. Às vezes, as reuniões são organizadas de forma mais lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as pessoas se sintam mais acolhidas. Mas, na medida em que a escola defende seu lugar de protagonista e abre poucos canais de escuta sobre o que os pais têm a dizer, esse acolhimento fica num nível muito superficial.

Não estamos negando a importância desse tipo de atividade, mas é importante também analisar alguns de seus limites. A ideia de educar as famílias costuma ter por base a suposição de que elas são omissas em relação à criação de seus filhos. Essa "omissão parental" que alguns autores nomeiam como um mito, aparece reiteradamente no discurso dos educadores como uma das principais causas dos problemas escolares. Esse tipo de explicação incorre numa inversão perigosa de responsabilidades: uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; outra é apontar como principal problema da educação escolar a falta de participação das famílias.

Abrir a escola para a participação familiar

Essa é uma das formas de aproximação mais difundidas hoje no meio escolar. É onde se inscrevem políticas federais como o Escola Aberta, o Mais Educação e também as ações que visam cumprir as diretrizes de gestão democrática da escola. O espaço da escola é visto como equipamento público a serviço da comunidade cuja utilização deve ser ampliada com a realização de atividades comunitárias, como oficinas para geração de renda e trabalho. Os responsáveis pelos alunos são tratados como parte da comunidade escolar representando seus pares em conselhos escolares, associações de pais, e até participando escola família como voluntários em ações cotidianas da escola, inclusive em alguns casos como auxiliares das professoras em salas de aula.

Os eventos abertos ao público costumam ser planejados conjuntamente por representantes de pais e equipe escolar. No entanto, a ação propriamente pedagógica continua sendo uma questão de especialistas e um pedaço da conversa onde não cabe bem a opinião familiar. Embora o diálogo neste tipo de interação seja mais fecundo do que no tipo descrito anteriormente, os estudos que focam especificamente a participação dos pais na escola revelam que as oportunidades e espaços destinados a esta participação costumam privilegiar um tipo de família, que geralmente já se encontra mais próxima da cultura escolar, em detrimento de outros20. Em outras palavras: são sempre os mesmos e poucos pais e mães que participam da gestão escolar. Nesse sentido a ideia de representação é questionada diante da dificuldade em reunir um número realmente significativo de pais para a tomada de decisões coletivas. Assim, aqueles familiares que assumem os postos de representação tendem a defender visões particulares, muitas vezes a favor dos seus próprios filhos – e não exatamente os interesses de seus pares. Isso pode contribuir para manter afastadas as famílias menos escolarizadas e reforçar as desigualdades sociais dentro da escola, barrando oportunidades de equidade educacional. Sendo assim – e sem deixar de reconhecer que os mecanismos de participação e gestão democrática são conquistas preciosas e relevantes –, a forma como eles são praticados deve ser objeto de atenção cuidadosa por parte das escolas e redes de ensino.

A legitimidade é uma moeda importante na gestão escolar/educacional. Além disso, cabe lembrar que há hoje programas de formação de conselhos municipais de educação, conselhos escolares e outros, que ajudam a qualificar esses processos de decisão coletiva. Interagir para melhorar os indicadores educacionais Uma das principais causas diagnosticadas da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. Pesquisas envolvendo pais de alunos de escolas públicas atestam que, para a maior parte destes, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar. Em resposta a isso, cartilhas orientando sobre os direitos e deveres das famílias e sugerindo formas de envolvimento dos pais e mães na educação dos filhos têm sido largamente divulgadas. Igrejas, empresas e ONGs conclamam seus fiéis, empregados e beneficiados a atuar na busca por uma escola pública mais eficaz. Mais recentemente, com a criação do Ideb, estamos vendo uma série de iniciativas governamentais e não governamentais de mobilização da sociedade civil (familiares incluídos) para monitorar as metas estabelecidas para cada município e escola. Muitas redes de ensino começam a estabelecer incentivos com base nestas medidas.

Cumprindo a determinação legal, neste tipo de interação as informações são compartilhadas com os familiares e as metas estabelecidas para os alunos são colocadas como um horizonte de interesse comum. Profissionais da educação orientam familiares a atuarem complementarmente ao trabalho da escola, valorizando e acompanhando a vida escolar dos filhos. Ajudam também a encontrar alternativas, quando a família não consegue auxiliar nas atividades de apoio escolar. Coloca-se assim o princípio de responsabilização de cada parte para a mesa de negociações e novos atores entram em cena, como o Conselho Tutelar – convocado para ajudar no combate à infrequência e ao abandono escolar, por exemplo. Neste tipo de interação, o foco está posto nos resultados da educação escolar. Mediada por resultados de avaliações escolares, este tipo de interação ajuda a organizar um diálogo mais produtivo. As questões de disciplina são tratadas como um problema comum e não como falha da educação familiar. As funções e metas de ensino ajudam a estabelecer os compromissos a serem assumidos pela escola. A dificuldade que se apresenta é que isso exige dos professores e gestores escolares segu-

rança para defender seu trabalho educacional e abertura para ouvir críticas em caso de resultados negativos, além da necessária disposição para buscar soluções de forma compartilhada.

No contexto atual, as ações de interação com a família para melhorar os indicadores educacionais tendem a se multiplicar. Incluir o aluno e seu contexto. Este tipo foi identificado em apenas três das experiências realizadas pelas Secretarias – e mesmo assim de forma parcial. Essas experiências, ainda que raras, incorporam de maneira mais completa os princípios propagados neste estudo, apontando para possibilidades de interação escola-família menos difundidas, mas promissoras. Nesse tipo de abordagem, a aproximação das famílias tem como ponto inicial o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como elas podem interferir nos processos de aprendizagem. Para estabelecer o diálogo, a escola tanto recebe as famílias quanto vai até elas por meio de visitas domiciliares, entrevistas com familiares, enquetes, troca de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias, como os agentes de saúde do Programa Saúde da Família etc. A equipe de gestão escolar atua na preparação dessa aproximação e no planejamento das atividades pedagógicas a partir do que foi apreendido sobre os alunos e seu contexto familiar. A interação com as famílias é universal, isto é, atinge todos os alunos, mas as consequências do programa dão origem a formas diferenciadas de atendimento aos alunos. Por exemplo: os casos de vulnerabilidade e abuso são notificados, encaminhados e acompanhados em conjunto com outros órgãos públicos.

A partir daí, serviços de atendimento educacional aos alunos com menos apoio familiar podem ser organizados e assumidos pelas escolas. Este é um tipo de relação que requer uma disposição de revisão permanente das práticas e posturas da instituição escolar e também a articulação de outros profissionais para compor uma rede de proteção à criança e ao adolescente que seja realmente integral. Reflexões sobre a prática A diversidade de experiências que encontramos reforça o que já dissemos sobre as múltiplas funções e possibilidades que a interação escola-família pode cumprir. Podemos fazer uma aproximação desta tipologia com uma outra, proposta por Jorge Ávila de Lima, que classifica o envolvimento dos pais na escola em três tipos:

1) Mera recepção de informação;

2) Presença dos pais nos órgãos de gestão da escola; e

3) Envolvimento significativo na vida da sala de aula. É oportuno fazermos aqui uma observação: na construção de uma interação escola-família, importa mais o tipo de relação que a atividade favorece do que a modalidade da atividade em si. Nas duas formas de classificação de atividades citadas anteriormente, percebemos que a interação com as famílias ou participação parental pode ser mais ou menos superficial, dependendo do objetivo estabelecido por cada escola ou rede/sistema de ensino. Há casos em que a comunidade se impõe no espaço escolar, mas, na maioria das situações, o tipo de interação é decidido pelos educadores.

Algumas conquistas formais, como a participação de representantes de pais e mães e mesmo alunos na gestão escolar, muitas vezes não passam de rituais burocráticos travestidos de democracia. Para que um programa de interação cumpra seus objetivos de igualdade de oportunidades entre os alunos, é preciso analisar que participação é essa, em que medida ela é representativa do conjunto das famílias, e que fatores podem inibir a participação mais igualitária dos diversos grupos familiares. Destacamos também que a presença de familiares na escola nem sempre é um bom indicador de uma interação a serviço da aprendizagem dos alunos/filhos.

Uma escola que promove muitos e concorridos eventos pode estar se comportando mais como um centro cultural/social e perdendo de vista o que lhe é específico, isto é, garantir uma educação escolar de qualidade. Assim, é importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino. Chama a atenção o fato de que em boa parte das experiências identificadas a interação com as famílias não é pensada como uma estratégia de conhecimento da situação familiar para a construção de um diálogo em torno da educação escolar, mas sim como uma intervenção no ambiente familiar para que ele responda de forma mais efetiva às demandas da escola. Essa diferença pode parecer sutil – porém é bastante significativa. Para ilustrá-la, vamos pensar em posturas diferentes diante de uma atividade que está presente em todos os estabelecimentos de ensino: as reuniões de pais na escola. Uma reunião pode ter elementos muito semelhantes, mas, dependendo da sua condução, pode aumentar a distância entre os participantes ou abrir canais de diálogo.

A reunião poder ser marcada no horário de conveniência da escola sem consultar a disponibilidade dos responsáveis, ter como conteúdo mensagens que a escola quer passar aos familiares, independentemente de qualquer tipo de demanda destes, e a dinâmica pode ser os profissionais da educação falarem e os familiares escutarem. Nesses casos, os cuidados com acolhimento e participação são pequenos e podem acontecer situações nas quais os pais se sentem excluídos, como a projeção de textos escritos para uma plateia com muitos analfabetos ou o uso de linguagem técnica que não é compreendida pela audiência. A equipe escolar, ao fim desse tipo de encontro, só sabe o que quis dizer e não o que foi compreendido pelas famílias.

A consequência é continuar trabalhando com suposições sobre as famílias, sem ter avançado no conhecimento sobre elas e muito menos na construção de uma agenda de colaboração mútua. Numa reunião em que há uma preocupação maior com a interação, a equipe da escola organiza informações sobre o desempenho dos alunos (geral e individual) e também orientações sobre como as famílias podem estimular os alunos a se empenharem nas atividades escolares. Esse tipo de interação exige maior clareza dos papéis dos agentes educacionais, que ajudam a delinear para pais e mães os lugares que podem ocupar no apoio/complementação da educação escolar. Como a interação pretende influenciar positivamente o desempenho dos alunos, toma-se mais cuidado com a linguagem e procura-se criar espaços de manifestação e esclarecimento de dúvidas.

Os horários das reuniões são normalmente marcados após consulta aos familiares, os assuntos são registrados em ata e os compromissos de cada um são estabelecidos e acompanhados tanto pela escola, como pelos responsáveis junto com a avaliação processual dos alunos. Nos casos onde a relação escola-família já está mais desenvolvida, os motivos apresentados pelas famílias para não participar dos encontros das escolas são pesquisados e utilizados para o planejamento das próximas atividades. Em vez de uma série de respostas, os profissionais da escola fazem também perguntas e dialogam com os pais antes de propor ações de responsabilidade conjunta.

Para os pais ausentes, são pensadas estratégias não somente para disseminar as informações da reunião, mas também para apoiá-los, se for o caso, com ações da rede comunitária ou de proteção social disponível. Os familiares podem propor temas para a reunião com a escola. Os agentes escolares se posicionam claramente como responsáveis pelo ensino e negociam com as famílias suas possibilidades de ajudar na escolarização dos filhos. Observa-se, enfim, nesse tipo de reunião, uma efetiva abertura para tomar os pais como sujeitos e parceiros do processo de escolarização, buscando compreender seus pontos de vista e evitando-se exagerar nas expectativas em relação a eles.

Concluindo, queremos dizer que vão existir sempre reuniões e reuniões – poderão ser produtivas ou infrutíferas, dependendo da forma como são construídas. Ao organizar encontros e palestras, a escola precisa ter em seu horizonte algumas questões, como por exemplo: qual lugar é reservado para as famílias? A atividade reforça a assimetria entre quem sabe/quem não sabe, quem é especialista ou formado/quem não é, ou estabelece um espaço efetivo de diálogo em que todos são interlocutores válidos? Nessa segunda perspectiva, educadores escolares e famílias podem ter a chance de se educarem juntos.

O calor não dava trégua, mesmo no final da tarde. Não havia nem ventilador, muito menos ar refrigerado. Mesmo assim cerca de 60 mães/pais/avós de alunos da Escola Municipal Santa Maria de Vassouras se reuniram para ouvir um texto, assistir a um filme e, depois, bater um papo sobre o que ouviram e viram com a diretora e técnicos da Secretaria de Educação. O texto Nó do Afeto dizia que, mesmo com pouco tempo, um pai e uma mãe podem mostrar ao filho que o amam e se interessam por sua vida escolar. O filme Vida Maria mostrava o efeito do trabalho precoce e da falta ou interrupção da escola na vida de crianças de um meio rural.

O legado de uma geração para a outra era só a miséria. A tristeza do filme emudeceu um pouco as mães. Mas uma avó logo soltou a voz: "no meu tempo, era assim mesmo. A gente não ia para a escola porque era longe e porque precisava trabalhar. Ninguém aprendia nada", disse. Perguntada se via mudanças, afirmou: "hoje tem escola em todo o lugar e ajuda para estudar", resumiu. Esta reunião foi uma das várias realizadas em 2008 nas escolas de Teresina, dentro do projeto "Conversando a Gente se Entende". O pessoal das escolas e os familiares têm gostado dessas reuniões: dizem que são diferentes, interessantes e agradáveis. Depois de sensibilizar os pais para o debate, a estratégia do "Conversando a Gente se Entende" tem sido exortar a participação deles na busca de uma educação de qualidade para os filhos.

VII – ELEMENTOS PARA UMA POLÍTICA DE INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Esta seção aponta alguns elementos para a elaboração de uma política ou programa de interação escola-família, reconhecendo que a base empírica do estudo não nos permite ir muito além disto. Inicialmente retomaremos aspectos mais estratégicos, como a definição de ações (que podem configurar um projeto, um programa, uma política), para, num segundo momento, detalharmos aspectos que ajudem a pensar a operacionalização do programa/política. Reiteramos que este estudo não pretende ser normatizador e sim sinalizar um caminho de reflexões para repensar as práticas estruturantes do fazer pedagógico a partir da interação entre escolas e famílias.

VII. 1 – Pensando estrategicamente a Interação Escola-Família

Os argumentos sobre a importância e necessidade do trabalho integrado entre essas duas instituições são tão numerosos que, muitas vezes, nos esquecemos de fazer algumas perguntas simples, porém fundamentais:

AS ESCOLAS PODEM TRABALHAR SEM AS FAMÍLIAS?

É claro que o trabalho conjugado entre as duas instâncias socializadoras favorece o desenvolvimento integral (incluindo a carreira escolar) das crianças e adolescentes. Mas não podemos esquecer que, sendo o Estado o responsável primário pela educação pública, deve procurar meios para priorizar e garantir esse direito. Ou seja, o sistema de ensino que deposita todas suas expectativas ou a culpa dos resultados escolares de seus alunos exclusivamente na família está de alguma forma renunciando a sua missão. O dever da família quanto à educação escolar obrigatória é matricular e enviar regularmente seus filhos às escolas. O não cumprimento deste dever caracteriza negligência passível de punição legal.

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

O levantamento sistemático de informações objetivas sobre os recursos e as atitudes das famílias frente à escolarização dos filhos deve substituir ações baseadas em suposições genéricas do que, em tese, toda família deveria fazer para o bom desenvolvimento dos filhos. De novo, temos

que passar da "família esperada" à "família real" para traçar estratégias mais eficazes visando o envolvimento familiar na vida escolar dos alunos. Uma política ou programa de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório – situação na qual a ausência das famílias é, reiteramos, motivo alegado para os maus resultados da rede de escolas –, quanto do otimismo ingênuo – segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças.

UMA POLÍTICA PARA QUÊ?

Guiada pelos princípios já expostos, a política de interação deve estar alinhada com objetivos gerais, tais como:

• Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e discriminação;

• Promover ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo;

• Conhecer as situações das famílias dos alunos, buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos. O que a interação com as famílias tem a ver com a qualidade de ensino-aprendizagem? Recuperando a ideia de que a relação escola-família começa pelo tratamento que é dado aos alunos em sala de aula, vemos que as iniciativas de interação podem ter conexão direta com as práticas pedagógicas propriamente ditas.

Independentemente da estratégia de aproximação das escolas dos contextos familiares dos alunos, é importante que ela seja pensada para incidir diretamente no conhecimento que a escola tem sobre as condições de apoio educacional que cada aluno tem na dinâmica do seu grupo familiar. Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar melhor o seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para o grupo de alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolaridade dos filhos. Além disso, quando os alunos percebem que seus professores os conhecem, sabem com quem moram, em que situação vivem, sentem-se mais seguros para expressar seus medos e dúvidas na sala de aula. Esse conhecimento pode vir por meio de visita domiciliar, realizada pelo próprio professor ou outro agente educacional, por informações organizadas via questionário, pela presença de pais nos espaços escolares e mesmo por atividades realizadas diretamente com os alunos.

Muitos professores ouvidos nesse estudo afirmam que, ao verem com mais nitidez a realidade de alunos, modificavam sua interpretação sobre seu comportamento em sala de aula, deixando de lado a expectativa de aluno ideal e abraçando o aluno real. Vários exemplos apareceram nos municípios visitados. Em um deles, uma professora relatou que tinha dificuldades para lidar com um aluno que atrapalhava o ritmo dos colegas: ficava sempre brincando, circulando pela sala, e não se concentrava nos seus afazeres. Quando conversou com sua mãe, se deu conta de que ele tinha uma série de atribuições domésticas e era responsável, na ausência dos adultos, pelos irmãos mais novos. Assim, o único espaço que ele tinha para relaxar e ser criança era a escola.

Numa outra história, a professora de educação física contou que não conseguia envolver vários de seus alunos nas atividades de dança. Ela argumentava com a turma o quanto soltar o corpo era bom e prazeroso e tinha como resposta os olhares desconfiados de boa parte da turma. Quando se aproximou das famílias, percebeu que a orientação religiosa da maioria das mães e pais pregava que a dança era um ato pecaminoso. Assim, a professora percebeu que, ao insistir na atividade, gerava um sério conflito moral em seus alunos. Os exemplos acima sinalizam que uma compreensão mais apurada das condições de vida e da cultura dos alunos pode gerar mudanças produtivas no planejamento pedagógico e na relação professor-aluno. Este ponto merece especial atenção, pois, desde o fim dos anos 1960, pesquisas já constatavam que as expectativas dos docentes funcionam como uma profecia autorrealizadora para seus alunos.

A profecia autorrealizadora, também conhecida como efeito pigmaleão, foi fundamentada por Rosenthal e Jacobson (1968). O estudo mostrou que os professores tendem a tratar os alunos conforme expectativas prévias que terminam por influenciar o desempenho efetivo dos estudantes. Por exemplo, um professor classifica um aluno como desatento e passa então a agir em relação a este aluno sempre segundo este pensamento. Com o tempo, o aluno acaba se convencendo de que é mesmo desatento, intensificando comportamentos nesse sentido. Se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado em suposições e não em evidências sobre os fatores que estão interferindo nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados possivelmente desastrosos.

Além disso, os julgamentos escolares costumam influenciar a expectativa das famílias – o que, por sua vez, impacta consideravelmente as chances de uma criança, adolescente ou jovem ter sucesso como aluno. O círculo vicioso se quebra quando "a escola abraça até o mau aluno", como disse uma coordenadora pedagógica entrevistada. A interação com as famílias nos moldes como estamos concebendo aqui é recente na história da educação brasileira, por isso ela requer mudanças de mentalidade de todos os envolvidos. Segundo várias pesquisas, as escolas frequentemente representam as famílias como uma extensão de si mesmas, sem perceber as diferenças de lógica de um espaço a outro. Esse traço, de colocar a lógica da instituição escolar no centro do diálogo, é chamado escolacentrismo e costuma impedir que os agentes escolares escutem e compreendam o ponto de vista das famílias.

O estudo Participación de las familias en la educación infantil latino-americana destaca alguns fatores que costumam inibir uma boa interação com algumas famílias. Todos esses fatores podem, de alguma forma, ser relacionados com a ideia de "escolacentrismo":

• Os professores sentem-se incomodados quando os pais opinam na área que julgam de sua competência exclusiva. Não veem importância ou não acreditam que as famílias possam participar dessa relação de contornos mais pedagógicos.

• Educadores culpam a família pelas dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas. É comum ouvir: a mãe não se preocupa, abandona o filho, não estabelece limites em casa.

• Professores criticam os pais (principalmente as mães) por não ajudarem no dever e nos pedidos da escola, ignorando as mudanças do papel da mulher na sociedade. Assim, o aluno que se apresenta sem o apoio do adulto é desprestigiado em sala de aula e tende a piorar seu rendimento.

• Gestores e docentes desqualificam aspectos da cultura familiar sem sequer conhecer o sentido das práticas, o espaço e a rotina familiar.

• A escola persiste com atividades dirigidas a modelos de famílias tradicionais, apesar das mudanças na sociedade.

• A escola mantém a mesma rotina de reuniões, oficinas, palestras e atividades, sem consultar os pais sobre temas de seu interesse, necessidade e horários adequados. A identificação das práticas e atitudes que distanciam as famílias de um diálogo focado no desenvolvimento escolar dos seus filhos é importante para, por exemplo, rever os conteúdos de formação dos docentes, reorganizar a forma como as escolas convocam e recebem familiares dos alunos, repensar as instâncias de participação na gestão da escola, entre outras providências.

QUEM PROPÕE A POLÍTICA?

Ao considerarmos as instituições escolares como iniciadoras do movimento de aproximação com as famílias, as orientações aqui contidas se dirigem prioritariamente aos gestores educacionais, gestores escolares e professores. Embora tenhamos encontrado experiências interessantes acontecendo em escolas, percebemos que a interferência direta ou a liderança da Secretaria de Educação aumenta as chances de sucesso de um programa de interação. Além disso, é importante que a política conte com a participação da sociedade, representada, por exemplo, pelo Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente etc.

UMA POLÍTICA COM QUEM?

A experiência tem mostrado que, quando a escola vai ao encontro das famílias dos alunos, principalmente quando há contato direto como nas visitas domiciliares, os educadores se deparam com situações e demandas de várias ordens: alcoolismo, vício em drogas, violência, precariedade das condições das moradias, necessidade de atendimento médico, trabalho infantil doméstico etc. Esses problemas extrapolam a função dos educadores e, muitas vezes, causam-lhes uma sensação de impotência que os fragiliza emocionalmente. Não se espera que a Educação resolva todos os problemas sociais. A Assistência Social do município geralmente tem a atribuição de formar a Rede de Proteção Integral para crianças e adolescentes, conforme prevê o ECA. As Secretarias de Educação e as escolas são uma parte estratégica desta rede de proteção, especialmente porque têm contato cotidiano com as crianças e jovens e, por meio deles, também com suas famílias.

O papel dos agentes educacionais é identificar as demandas e encaminhá-las aos serviços de apoio social existentes no município/bairro, estruturados especificamente para as necessidades não escolares, por exemplo: grupos de alcoólicos anônimos, programas de erradicação de trabalho infantil, serviços de saúde etc. Ou seja, é preciso que os gestores e demais responsáveis pela educação tenham uma visão intersetorial. No desenho de políticas e ações intersetoriais, a coordenação costuma ficar a cargo do prefeito municipal, já que exerce poder de articulação entre os diversos setores governamentais e pode ainda mobilizar organizações não governamentais, meios de comunicação e a população em geral. Essa liderança é um respaldo fundamental e até mesmo um pré-requisito para desencadear as ações multissetoriais necessárias ao desenvolvimento de uma política educacional de interação responsável e eficiente.

Significa dizer que, se dos prefeitos espera-se o papel de coordenador das políticas intersetoriais, do gestor educacional esperam-se iniciativa, disposição e capacidade de articulação horizontal com seus pares da Saúde, Assistência Social etc., pois muitas vezes é necessário agilidade para que os problemas sociais não se alojem apenas nos estabelecimentos de ensino. Caso o serviço não esteja disponível, mas seja uma demanda legítima da população, a secretaria ou órgão responsável deverá ser apoiado, com dados coletados pela rede educacional, para pleitear junto à administração municipal a instalação deste serviço ou política. Como alertam os estudos de casos de articulação intersetorial, a construção de compromissos comuns a partir de referências disciplinares, técnicas, políticas e de foco distintos é um grande desafio.

Apesar das dificuldades, constata-se que se a colaboração de vários setores é bem- -sucedida, ela oferece uma série de vantagens para a população tais como: aumenta o conhecimento e a compreensão entre os setores; evita superposição de funções que geram rivalidades; ajuda a estabelecer uma matriz de papéis e responsabilidades; assegura o planejamento baseado no conhecimento ampliado das necessidades da comunidade; e disponibiliza para o público informações mais coerentes e uniformes. Programas como o Bolsa Família, de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), Saúde na Família (PSF), Saúde na Escola (PSE), entre outros, são exemplos de aplicação da estratégia intersetorial em interface com a educação.

Tal estratégia é reforçada pela Diretriz XXIV do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE – "integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola". "Gente, é o mesmo menino!" Benjamin é um menino de 11 anos, bem alto para sua

idade, que aproveita, todas as tardes, as atividades de lazer oferecidas por um dos Centros de Referência de Ação Social (Cras) de Teresina, onde sua família credenciou-se para receber o Programa Bolsa Família. O pessoal do Cras conhece Benjamin, sua preferência por basquete e acostumou-se a ouvir, todas as tardes, sua risada alta, quando faz uma cesta. Para eles, Benjamin, e também sua família, são participantes ativos do programa. Entretanto, o boletim de controle de frequência da escola do bairro, que fica ali perto do Cras, mostra que Benjamin faltou às aulas muito mais do que o permitido.

Ele corre, portanto, o risco de ter o benefício suspenso. Os gestores sabem que o dinheiro fará falta à família e não querem fazer isso, mas têm de cumprir as regras. E não entendem uma coisa: por que o menino está presente no Cras e não na escola? E por que não souberam disso antes? Na escola, a surpresa é a mesma: por que o menino e sua família prestigiam o Cras e não a escola? E por que não souberam disso antes? Na realidade, professores e assistentes sociais nem saberiam a reação e as dúvidas uns dos outros. Por quê? Porque simplesmente não conversavam uns com os outros. Assim como também não saberiam dizer se Benjamin está em dia com o posto de saúde. Já que faltou tanto, comprometendo seu desempenho escolar, poderia estar doente. E olha que o posto, encarregado de verificar o calendário de vacinas, fica bem ao lado da escola. Localizados no mesmo território, os gestores municipais de educação, saúde e assistência social cuidavam de suas atribuições, mas não entendiam o que tinham em comum. "Gente, é o mesmo menino", resumiria a diretora da escola, quando o grupo finalmente sentou-se à mesma mesa para conversar. Sim: o mesmo menino – de manhã na escola, de tarde no Cras, e com passagens pelo posto de saúde. No caso de Teresina, como 80% dos alunos da rede municipal estão inscritos no Programa Bolsa Família, a necessidade de articulação desses serviços é ainda maior.

Mas, como cada área só cuidava de sua parte, ninguém via o Benjamin inteiro: para uns ele estava bem, para outros, mal. Teresina decidiu encarar o desafio da intersetorialidade – tarefa que já se consolida em outras capitais, como Belo Horizonte (MG), como veremos a seguir. Em outubro de 2008, os principais gestores municipais de Teresina – pedagogos, médicos e assistentes sociais – estavam se transferindo para o mesmo prédio para facilitar o trabalho conjunto. O município havia realizado também nessa época um inédito Ciclo de Oficinas de Integração entre esses profissionais, para organizar a rede de proteção social. A proposta é construir um planejamento conjunto de atendimento às famílias, por território.

A iniciativa tem o nome de Ciclo de Oficinas de Articulação e Integração das Ações dos Centros de Referência da Assistência Social (Cras) com as Políticas de Educação e Saúde. Resultou da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e a Fundação Municipal de Saúde (FMS). A expectativa é que, ao fazer o encaminhamento familiar para a rede de proteção social, a escola estará também garantindo as condições de educabilidade de seus alunos. Com 177 mil alunos e 118 mil famílias, Belo Horizonte (MG) consolidou nos últimos anos, a partir da criação do Programa Família-Escola, ações integradas no território. São quatro grandes linhas de atuação: controle da frequência escolar, transferência de renda, promoção da saúde e mobilização social.

Essa estratégia orienta a descentralização em administrações regionais, a formação dos gestores escolares – para se verem como agentes de ações intersetoriais –, e chega até as crianças de muitas formas. Um exemplo de desdobramento possível de um olhar mais de perto e em conjunto sobre cada aluno é o fornecimento de merenda diferenciada para os alunos com problemas metabólicos, alérgicos ou outros. Numa articulação entre as Secretarias de Abastecimento, Saúde e Educação, alunos com restrições alimentares foram identificados e passaram a ter um cardápio montado exclusivamente para eles. A dieta passou também a fazer parte do planejamento e da distribuição alimentar nas escolas. Assim, os alunos se sentem incluídos e atendidos nas suas necessidades específicas.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) apoia, além das atividades internas a cada escola, o Fórum Família-Escola – encontros nos quais os familiares expõem suas dúvidas, queixas e sugestões sobre a educação e a escola de seus filhos. Todas as famílias também recebem trimestralmente o Jornal Famíla-Escola e contam com o serviço de relacionamento por telefone chamado Alô, Educação! Todas essas atividades orientam-se, segundo a SMED, para criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas, comunidades e serviços públicos, garantindo não só a permanência dos alunos em sala de aula, mas também o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens.

UMA POLÍTICA COM QUE RECURSOS?

Sabemos que a descontinuidade dos programas na mudança de gestores públicos é um problema grave na gestão educacional. Quando a política envolve custos elevados, fica mais vulnerável a cortes orçamentários. Nas experiências visitadas para esta pesquisa, os recursos materiais e humanos necessários para implementar ações dependiam diretamente da estratégia de aproximação com as famílias. Encontramos iniciativas com custo mínimo, apenas com a cessão de técnicos da SME para acompanhar esporadicamente os trabalhos nas escolas. Já as iniciativas que incluíam visitas domiciliares contavam com a provisão de recursos para custear os deslocamentos e o trabalho dos agentes educacionais. A frequência e abrangência dessas visitas definem o custo do programa. Chama atenção a existência de decretos municipais amparando legalmente esse tipo de função.

Esse procedimento institucional fortalece as ações de interação escola-família, tornando-as menos sujeitas a mudanças conjunturais. Além dos encontros diretos com familiares, é preciso prever recursos e prazos também para atividades de formação dos profissionais de educação envolvidos, e também para reuniões periódicas de troca de experiências, cursos ou outras atividades de formação

continuada, reuniões ou fóruns de pais, além da avaliação dos resultados e replanejamento das ações. Em municípios maiores, publicações enviadas às casas das famílias, fórum de pais, serviços de ouvidoria (0800), programas de rádio e outras estratégias de comunicação também foram localizadas.

VII. 2 – Pensando a Operacionalização do Programa/Política

FORMAS DE ATUAÇÃO DA SME JUNTO ÀS ESCOLAS

Sabemos que nem todos os programas educacionais começam com um projeto escrito, mas em algum momento seus proponentes percebem a importância e a necessidade de colocar as ideias no papel. Pode acontecer também que, depois de implementado, um projeto ou programa passe a ser uma atividade permanente, um eixo transversal do trabalho escolar/educacional. No levantamento realizado, encontramos projetos criados por iniciativa de uma ou mais professoras, projetos elaborados por SMEs, assim como outros originados pela pressão da comunidade local que, com o tempo e os bons resultados, acabaram virando política municipal.

DO NÃO ESCRITO A UMA POLÍTICA MUNICIPAL

Itaiçaba é uma pequena cidade do Ceará com apenas 2.500 alunos, distribuídos em sete escolas municipais e uma estadual. Dividem as mesmas salas de aula da rede pública os filhos de trabalhadores do campo e de fazendeiros, de comerciários e comerciantes, das domésticas e das professoras, dos dirigentes e dos funcionários municipais. Há dois anos, não só os filhos, mas também os pais e os parentes começaram a frequentar todos os dias a escola, dispostos a contribuir como pudessem para diminuir os altos índices de evasão, de repetência e absenteísmo verificados no município. A ideia de chamar os pais para a escola não estava escrita em lugar algum. Partiu da Secretaria Municipal de Educação a iniciativa de reunir as famílias para algo além da divulgação periódica dos boletins.

O primeiro encontro para propor uma parceria escola-família ocorreu na escola Dom Aureliano Matos, na zona rural. A reunião, descrita como descontraída e prazerosa, terminou com oito mães se prontificando para irem diariamente à escola. Basicamente, sentiram-se capazes de realizar as seguintes atividades: organizar brincadeiras com as crianças na hora do recreio, ajudar no reforço escolar do contraturno e levar um grupo de crianças para casa para que fizessem juntas o dever.

Nas outras escolas, o mesmo processo foi se repetindo: além de pais e mães, avós, tias e primas mais velhas foram se apresentando à escola como responsáveis pelos alunos e se colocando à disposição para ajudar, dentro de suas possibilidades e horários. Já havia algum tempo que os adultos podiam ser vistos nos pátios e salas de aula das escolas quando o projeto Família Presente, Aluno Ideal foi escrito. Ele passou então a ser apresentado nas igrejas, quadras, auditórios e divulgado por um grupo de alunos por meio da Rádio Itinerante, espaço semanal dos alunos na rádio comunitária local, nas sete escolas municipais. Em Itaiçaba, os envolvidos no projeto veem muitos benefícios. "Eu estudo mais porque minha mãe está ali me olhando e ajudando a professora", disse um aluno. "Até a merenda está melhor", completa uma mãe. "Eu vi quando minha filha aprendeu a ler e escrever as primeiras palavras", testemunhou um pai emocionado.

O projeto produziu ainda efeito cascata, ativando e revitalizando outras ações no ambiente escolar. Um desses programas é o Laboratório de Redação, onde pais, mães, alunos e professores escrevem sobre temas eleitos em conjunto e debatem semanalmente suas produções. Depois do Laboratório de Redação, a visita dos alunos à Biblioteca Pública, uma iniciativa do Governo do Estado denominada Amigos da Leitura, virou programa familiar. Junto com as professoras, seguem para a biblioteca pais, mães, avós, tias, primas, irmãs mais velhas. Não só para ouvir a leitura das crianças, mas também para desfrutar, em sossego, de um bom livro. A experiência de Itaiçaba tem um contexto muito particular de envolvimento comunitário que facilitou a mobilização espontânea de pais e mães e a abertura completa das escolas a sua participação em todos os espaços. Essa não é uma estratégia simples de se implantar nem livre de problemas de delimitação de competências entre professores e familiares sobre a tarefa de ensino.

No entanto, naquele município, essa experiência tem sido um estímulo para a renovação das práticas pedagógicas e, junto com uma série de outros programas de formação, avaliação e fortalecimento da gestão, tem contribuído para a melhoria dos indicadores educacionais. As experiências identificadas neste estudo foram implantadas pelas SMEs de duas formas básicas. Na primeira, a Secretaria, ouvindo as equipes escolares, elaborou o projeto e apresentou-o às escolas para que manifestassem o interesse em aderir a ele. Dependendo do porte da rede, pode ser necessário dimensionar a proposta fazendo um projeto piloto, envolvendo poucas escolas e, depois de analisar os resultados, ampliar para as demais. Neste e em outros casos de seleção de escolas, os técnicos da Secretaria elaboram critérios para priorizar os estabelecimentos de ensino que têm problemas mais agudos relacionados à aprendizagem, abandono ou vulnerabilidade das condições de vida dos alunos.

Na segunda, a SME constata que as escolas já estão desenvolvendo, por conta própria, ações de interação com as famílias de seus alunos e resolvem apoiá-las. Implantam uma coordenação técnica para que os projetos não ocorram de forma isolada e mantenham suas especificidades. Este é o caso de Itabuna (BA), que tem a integração escola-família como uma política pública aplicada nas 127 escolas urbanas e 37 rurais que compõem a rede. Cada escola apresentou uma proposta e a SME designou três coordenadoras, dentro da gerência de ensino básico, para cuidar da interação com a comunidade, além de organizar uma coordenadoria exclusiva das relações escolas-famí-

lias. Sudmenucci (SP), cuja rede é constituída de apenas sete escolas, também preferiu não ter um projeto único e sim apoiar os projetos de cada escola. Seja qual for a opção, uma aprendizagem importante é que essa política não pode ser imposta. As Secretarias precisam informar e dar condições para que as escolas se posicionem.

Antes de aderirem, os gestores escolares devem avaliar sua relação com as famílias de seus alunos e com a comunidade do entorno, sua estrutura funcional e, principalmente, o engajamento de seus profissionais na proposta. Essa não é uma política sem riscos que possa ser executada de forma burocrática. Como a base de uma boa interação é a relação de confiança, se os compromissos subjacentes, a esta política, não forem bem compreendidos, ela pode gerar o efeito inverso ao pretendido, ou seja, afastar ainda mais o universo escolar do universo familiar de referência dos alunos.

FORMAS DE APROXIMAÇÃO DAS ESCOLAS EM DIREÇÃO ÀS FAMÍLIAS

No levantamento que fizemos, encontramos diversas estratégias de aproximação dos agentes escolares das famílias dos alunos. Essa diversidade de estratégias nos parece válida e necessária num país tão plural quanto o nosso. É importante pensar nos riscos e possibilidades de cada uma dessas estratégias. Em alguns lugares, os professores fazem visitas se deslocando até o domicílio dos alunos. Em outros, quem está encarregado da visita domiciliar é o agente da educação. Essas visitas precisam ser bem preparadas e são atividades formadoras muito importantes.

No entanto, questiona-se até que ponto os professores, que já têm uma vida profissional tão atribulada, têm condições de assumir mais essa função e até que ponto ela deveria fazer parte de suas atribuições profissionais. No debate da versão preliminar deste documento, que contou com a participação de professores, coordenadores e diretores escolares, as vantagens desse tipo de ação foram consideradas mais relevantes quando ela é percebida como estruturante do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos. Inversamente, se esta ação não está articulada com os demais programas da Secretaria e da escola, ela foi considerada pouco importante.

Deve-se observar que outras políticas setoriais também costumam utilizar a estratégia da visita – o que pode acabar sobrecarregando o mesmo grupo familiar com perguntas, tarefas e orientações diversas. Há riscos de se gerar procedimentos duplicados, confusos e ineficazes. Nesse sentido, ouvimos sugestões de formar os agentes do Programa Saúde da Família como parceiros da Educação para, por exemplo, verificar motivos de infrequência escolar. Além disso, fatores como a distância da casa dos alunos, risco de circulação em áreas inseguras, são reais e precisam ser levados em consideração ao se optar pela visita domiciliar. Algumas Secretarias criaram serviços especiais, com psicólogos e assistentes sociais, encarregados de fazer a ponte entre as escolas e as famílias. A vantagem alegada é que estes profissionais têm uma formação mais adequada para a aproximação domiciliar e conseguem mediar relações tensas entre famílias e escolas.

A desvantagem é que geralmente esses profissionais são pouco numerosos e não conseguem cobrir o universo das famílias. As informações coletadas por eles não são também imediatamente repassadas às escolas e professores. Em redes maiores, os mecanismos para falar e ouvir as famílias incluíram fóruns, serviços de telefone gratuito e publicações distribuídas em domicílio. Iguatu (CE) e Pedras de Fogo (PB) são municípios que selecionam e formam jovens universitários ou concluintes do ensino médio para irem periodicamente à casa dos alunos, ajudando a controlar a infrequência, evasão e mesmo informar sobre problemas de aprendizagem e comportamento.

Vimos também iniciativas nas quais os familiares dos alunos se fazem presentes em vários espaços escolares: auxiliam no recreio, apoiam os professores em sala de aula, abrem suas casas para a realização de reforço escolar para seus filhos e vizinhos etc. É importante salientar, conforme indicam outras pesquisas, que a participação das famílias nas atividades escolares pode gerar conflitos com professores, que veem suas salas de aula ocupadas por adultos que não têm as mesmas responsabilidades institucionais nem a formação requerida para desempenhar funções de ensino. Além disso, a presença voluntária de mães e pais no cotidiano escolar tem de respeitar a disponibilidade destes para não gerar uma pressão extra sobre a carga de responsabilidades parentais.

Na experiência de Itaiçaba, no entanto, como esta aproximação foi feita de forma paulatina e fruto da boa relação escola comunidade, os efeitos dessa presença foram relatados como benéficos para alunos, responsáveis e docentes. Seja qual for a estratégia de aproximação, é fundamental preparar todos os profissionais envolvidos no programa para que atuem com segurança. Para isso, o dirigente municipal e sua equipe técnica devem estruturar linhas de formação continuada, apoio e monitoramento das atividades que serão planejadas e executadas pelos professores e gestores escolares. Algumas decisões prévias são definidoras do escopo do plano de ação.

Por exemplo: numa ação de aproximação com as famílias, todos os alunos serão contemplados? Comparando as experiências, concluímos que, desde que as famílias permitam, todas devem ter a oportunidade de um encontro no qual possam se apresentar e conhecer melhor o ambiente e as pessoas encarregadas da formação escolar de seus filhos. Esse é o momento para a família se dar a conhecer. Observamos que, quando a aproximação está ligada apenas a problemas como infrequência, evasão e mau desempenho, ela ganha uma conotação negativa que estigmatiza os alunos visitados e faz com que os demais não queiram os agentes escolares em seus lares. Pais e mães, quando sentem que a escola só pensa na repreensão, costumam se afastar do ambiente escolar.

Como a experiência mais sistematizada que encontramos foi a de Taboão da Serra (SP), que está em vigor há mais de cinco anos, disponibilizamos a seguir um exemplo mais operacional da estratégia de aproximação escolhida, que no caso se realiza por meio da visita domiciliar realizada por professores a todos os alunos. Ressaltamos, mais

uma vez, que essa é apenas uma das possibilidades de interação escola-família. É sempre importante que as famílias tenham o direito de dizer se desejam ou não receber uma visita, por exemplo, e possam participar de outro tipo de atividade.

PASSO A PASSO DA PREPARAÇÃO DAS VISITAS NO PROJETO DE TABOÃO DA SERRA

1) Envio de correspondência da escola para as famílias, informando da intenção da visita e solicitando que a família responda, autorizando formalmente a realização desta.

2) Agendamento da visita, de acordo com as disponibilidades do professor e da família, sempre fora do horário escolar.

• As visitas podem ser marcadas pelo(a) professor(a) aleatoriamente – por ordem alfabética dos alunos, por exemplo – ou priorizando as crianças que apresentam algum problema de aprendizagem ou comportamento.

• Em qualquer situação, a orientação é de não fazer visitas "de surpresa", sem agendamento prévio. 3) Realização da visita na data marcada (obs.: Cada visita tem a duração aproximada de uma hora).

• O professor da turma vai até a casa do aluno e estabelece uma conversa informal sobre a família e o aluno, de acordo com as orientações gerais fornecidas pela Secretaria de Educação.

• O professor deve fornecer informações sobre o desempenho escolar do aluno e ouvir da família sua percepção sobre o mesmo, assim como entender as principais demandas de ajuda (serviços sociais públicos) daquele grupo ou comunidade.

• O professor é orientado a não fazer anotações durante a visita, a fim de manter o caráter informal.

• Pode ser marcada nova visita, ou tantas outras quantas o professor julgar serem necessárias. 4) Elaboração do relatório após a visita, o professor faz um relatório e entrega à coordenação da escola.

• Cada escola estabelece seu modelo e/ou roteiro para elaboração do relatório.

• Os relatórios são discutidos com a coordenação pedagógica da escola para identificar as necessidades de intervenção (escolar ou não) e orientar as decisões sobre os encaminhamentos que sejam necessários.

• Os relatórios são confidenciais e arquivados na própria escola.

5) Leitura e discussão coletiva dos relatórios e troca de experiências que ocorrem uma ou duas vezes por mês; os relatórios são socializados com os demais professores, nos horários coletivos utilizados para planejamento do trabalho pedagógico. Nestas ocasiões, os professores podem tratar de situações específicas detectadas nas visitas e recebem sugestões dos demais.

6) Mensalmente a equipe de direção/coordenação da escola encaminha ficha de controle das visitas realizadas pelos seus professores à Secretaria, para que seja efetuado o pagamento da ajuda de custo correspondente aos professores. Caso sejam detectadas situações que a escola não se sinta apta a resolver, pode ser encaminhado relatório específico descritivo dos problemas para a Secretaria.

VII. 3 – ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA OU POLÍTICA

A seguir apresentamos mais algumas aprendizagens da interlocução entre teoria e prática, que indicam aspectos a serem considerados na operacionalização de programas, políticas ou práticas de interação escola-família: Coleta e organização das informações sobre alunos e familiares A qualidade de informações que as redes municipais têm sobre seus alunos é um fator importante para seu planejamento geral e também das formas de aproximação das famílias dos alunos. Hoje, não faltam questionários contextuais direcionados a alunos, professores e gestores e aplicados nas avaliações externas efetuadas pelos governos federal, estadual e municipal.

Para os alunos que participam do Programa Bolsa Família, que pertencem aos grupos familiares mais vulneráveis, está disponível um banco de dados com as informações necessárias ao acompanhamento do seu contexto social. Mas nem sempre as informações geradas em nível local são apropriadas neste mesmo nível. Isso ocorre, muitas vezes, porque a capacidade de analisar as informações não está instalada na escola ou até mesmo na Secretaria. Assim, é importante localizar parceiros (universidades, por exemplo) para investirem na formação profissional dos técnicos ou apoiarem o desenvolvimento desse tipo de competência. É preciso levantar as informações que a escola/rede já dispõe para então definir quais dados devem ser buscados junto às famílias. Há dois blocos de questões interligadas a se considerar: um bloco ligado às características sociais, econômicas e culturais e outro às formas de apoio para a escolarização.

Para uma primeira abordagem das condições de vida das famílias, é importante organizar informações sobre:

• Configuração familiar – número de membros e relações entre eles;

• Condições de moradia – número de cômodos e condições de conservação das instalações;

• Renda per capita familiar;

• Situação de escolaridade e de trabalho dos responsáveis;

• Participação em programas governamentais (ex.: Bolsa Família). Caso estes dados já estejam disponíveis e organizados na secretaria ou na escola, eles podem orientar a organização e roteiro das visitas, reuniões coletivas e individuais e entrevistas. Estas, por sua vez, podem atualizar as informações obtidas anteriormente.

O contato mais permanente pode captar acontecimentos familiares – separações, nascimentos, morte, doença – que são dinâmicos e não são captados apenas no momento da matrícula. Uma referência para eleger dados que permitem relacionar a influência do contexto familiar no desempenho dos alunos é o Estudo Internacional Comparativo entre vários países – inclusive o Brasil –, que se propôs a identificar os fatores associados ao desempenho em linguagem e matemática para alunos do terceiro e do quarto anos do ensino fundamental. O estudo construiu um índice correlacionando o desempenho dos alunos em testes padronizados com aspectos do contexto familiar tais como:

• O nível de educação dos responsáveis;
• O número de horas que os responsáveis passam em casa nos dias de trabalho;
• Os recursos de leitura que estão disponíveis na moradia; e
• A estrutura do núcleo familiar (se tem pai e mãe, mesmo que não sejam formalmente casados).

A análise das respostas mostrou que o aumento da média de anos de escolaridade dos responsáveis resulta no aumento dos rendimentos escolares de seus filhos. Mostrou também que as crianças/adolescentes cujos responsáveis leem para eles, costumam ganhar entre três a seis pontos, especialmente em linguagem, acima daqueles cujos responsáveis não o fazem.

O efeito combinado de ler com frequência para os filhos e dispor de livros em casa é poderoso para melhorar o rendimento na escola. Essas informações ajudam a pautar práticas pedagógicas que não deixem em desvantagem as crianças e adolescentes que não contam em casa com os recursos (família nuclear, pais escolarizados e disponíveis, livros em casa) de apoio para sua escolarização. Além disso, conhecer os hábitos da criança, o que gosta de fazer – que atividades culturais frequenta, que responsabilidades assume em casa e como faz as tarefas escolares -, são informações relevantes para a equipe escolar organizar seu trabalho.

Ações de formação dos educadores.

Embora as informações dos questionários sejam muito importantes, elas não são suficientes para preparar os profissionais da educação para tomar a iniciativa de se aproximar das famílias dos alunos. A formação dos educadores deve ser pensada no seu conjunto, desde a preparação de informações sobre o desenvolvimento do aluno que serão levadas até as famílias, passando pelo tipo de informação que a escola precisa observar/coletar sobre o contexto de vida familiar, até a capacidade dos agentes escolares trabalharem com essas informações para, enfim, incorporá-las ao planejamento das práticas pedagógicas e/ou de gestão.

Nos encontros de formação, recomenda-se que os educadores discutam as pesquisas que trabalham a revisão dos mitos sobre o descaso das famílias em relação à educação dos filhos, sobre as novas configurações familiares e as transformações sociais que impactam as instituições escola e família. O presente estudo pode ser um subsídio interessante para organizar conteúdos de formação. Na parte inicial, a síntese histórica, os marcos legais e as reflexões podem ser um ponto de partida para as discussões.

Além disso, no final desta publicação está apresentada uma extensa bibliografia sobre o tema. Professores e coordenadores pedagógicos entrevistados que participaram de programas de interação direta com as famílias relataram seu crescimento pessoal e a conquista de um novo lugar profissional, considerado importante e relevante por seus alunos, familiares e comunidade. Mas ouvimos também histórias de dificuldade, frustração e desencontro. Por isso, na preparação de profissionais para o encontro com as famílias dos alunos, seja indo até elas, seja abrindo o espaço escolar para sua maior presença e participação, duas questões merecem atenção: de um lado, a idealização que costuma haver sobre o arranjo parental que as famílias devem ter; de outro lado, a idealização de si mesmo que, muitas vezes, coloca os agentes escolares como detentores de uma posição cultural supostamente superior à da família, impedindo que ela expresse seu saber sobre si e sobre o mundo.

É preciso reconhecer ainda que, muitas vezes, faltam aparatos conceituais que permitam aos profissionais da educação enxergar os novos arranjos de convivência humana como estruturas familiares legítimas. O trabalho de formação deve sempre alertar os professores de que o julgamento moral do outro baseado nos valores pessoais pode gerar mais preconceito. As redes de ensino precisam apoiar as escolas para que aposentem gradualmente o discurso da família desestruturada como disfunção a ser tratada e comecem a construir nas escolas competências para discernir situações de negligência e vulnerabilidade socioeconômica que precisam ser encaminhadas, de arranjos familiares pouco usuais.

O fundamental é que a escola consiga integrar ao seu planejamento um saber sobre: quais grupos familiares são capazes de cumprir bem a função de pátrio poder (e isso não depende apenas da condição socioeconômica) e quais grupos familiares são capazes de dar suporte à vida escolar dos filhos. A inclusão dos saberes mais aprofundados sobre o aluno e seu contexto social no planejamento do trabalho pedagógico é especialmente importante, pois, sem mudanças na cultura escolar e em suas práticas, todo esse esforço pode se perder no meio do caminho e não beneficiar de fato os alunos. Como grande parte das escolas brasileiras já tem instituído o horário de trabalho pedagógico, sugere-se que o tema da interação escola família seja incluído na pauta dessas reuniões e demais atividades de formação na escola.

Ou seja, todo o conhecimento sobre os alunos deve ser incorporado ao trabalho cotidiano da equipe escolar. Ele deve servir para rever a comunicação com os familiares, os contatos com a comunidade, os mecanismos de participação na gestão da escola, as atividades e linguagem utilizada junto aos alunos, a avaliação dos alunos e a retroalimentação da interação permanente das relações que incidem sobre as condições de vida e aprendizagem das crianças. Isso pode exigir, num primeiro momento, um trabalho mais intenso dos coordenadores pedagógicos, equipe de direção, professores e funcionários da escola. Mas escola com o passar do tempo esse trabalho tende a ser absorvido pela rotina e, melhor, pode renovar o repertório de práticas pedagógicas e estimular a revitalização do trabalho escolar.

Concluímos que, para lidar com as famílias dos alunos sem reproduzir os mecanismos que reforçam a desigualdade, a formação dos educadores não deve ser pensada apenas como mais informação técnica: ela deve ser um espaço de revisão de pressupostos e de exposição de conflitos e receios, ou seja, deve abranger também as dimensões pessoais, éticas e políticas. Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação das ações Os três efeitos mais importantes da aproximação com as famílias nas experiên-

cias contatadas foram: a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar serviços e atendimento a necessidades específicas; a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares; e a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável. Estes efeitos geraram encaminhamentos em duas direções – para dentro e para fora da rede de escolas. Na direção intraescolar, a possibilidade de tirar o aluno real da sombra do aluno esperado abre muitas oportunidades de transformação.

Pode implicar a revisão da linguagem, metodologias e conteúdos utilizados em sala de aula, que, por sua vez, alteram os projetos político-pedagógicos, podendo impactar até os planos municipais de educação. Embora trabalhosa, essa revisão das práticas é gratificante pois, afinal, há algo mais frustrante para um professor do que não conseguir se comunicar e interagir com seus alunos? Desse ponto de vista, a experiência de Taboão da Serra sinalizou um avanço ao organizar um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) em cada escola. O GAP promove encontros quinzenais de formação e apoio aos professores, além de atendimento individualizado para os alunos que não têm suporte no ambiente familiar para realizar suas atividades escolares.

Outro encaminhamento interno da aproximação com as famílias é a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. É avaliando que podemos prestar contas do que estamos fazendo, disseminar boas experiências e corrigir rumos. Embora a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja hoje consolidada nos sistemas de ensino, o monitoramento e a avaliação das políticas e dos projetos especiais das Secretarias e escolas nem sempre são realizados. Embora seja comum a alegação de falta de tempo e de excesso de funções burocráticas, constatou-se também que ainda faltam instrumentos e capacidade técnica em muitas secretarias de educação para avaliar internamente ou contratar avaliações externas. Este foi o ponto mais frágil das experiências localizadas neste estudo. Mesmo as já consolidadas. A avaliação é uma atribuição eminentemente de Gestão Educacional e está contemplada no PAR por meio do indicador: Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação, com base no Plano Nacional de Educação não haviam passado por uma avaliação, apesar de este mecanismo estar previsto em vários dos projetos e de sua importância ser reconhecida. Por isso enfatizamos a importância e o cuidado que é preciso ter com os registros sobre as experiências: sem registros não há memória e muito menos avaliação ou aprendizado consistente e cumulativo para o aperfeiçoamento das ações. O registro organizado e sistemático das atividades possibilita a sistematização do conhecimento adquirido, bem como a possibilidade de socialização e integração das novas informações no planejamento continuado da ação educativa. Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais.

Com relação aos aspectos relacionados aos alunos, que extrapolam a alçada da escola e da educação, é preciso acionar as instâncias que compõem o grupo de gestão intersetorial. Como já abordado anteriormente, deve haver vontade política do executivo municipal para liderar e sustentar um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias e demais órgãos de governo. Um avanço em relação a este ponto é a promoção do planejamento integrado de escolas, postos de saúde e centros de assistência social, por território. Os diretores de cada um desses estabelecimentos públicos se reúnem periodicamente para traçar juntos metas de atendimento às demandas da população local. A combinação desses dois vetores de encaminhamento – intra e extraescolares – potencializa que os profissionais da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social. A família, por sua vez, pode passar a ter, além de maior respeito pela instituição escolar, a confiança necessária para assumir tarefas para as quais se julgava incapacitada. Como diz um slogan bastante propagado na área de projetos sociais, é preciso ajudar a família a se ajudar.

VIII – CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Este estudo se propôs a dar um passo para a articulação de esforços teóricos e práticos a partir do levantamento de experiências já implementadas e de pesquisas sobre a relação escola-família no Brasil. Será bem-sucedido na medida em que conseguir mostrar que, apoiados pelas Secretarias de Educação, os programas de interação têm possibilidades de realmente impactar o trabalho cotidiano da escola. Não encontramos nem criamos um modelo pronto de interação. Organizamos um conjunto de informações e reflexões que podem ser úteis se bem adaptadas às situações de cada município brasileiro. Vimos que as fronteiras e as relações entre escola e família mudaram vertiginosamente no Brasil e no mundo nos últimos 60 anos. De uma escola para poucos, chegamos a uma escola de massas com um alunado com características completamente diferentes daquelas apresentadas nos tradicionais cursos de formação de professores. Esse novo aluno e essa nova família desafiam os educadores. No passado recente, quando nos deparamos com os problemas sociais do entorno, trazidos para a escola na bagagem de seus novos alunos, cometemos alguns erros que devem ser evitados:

1 – Não podemos retomar a mítica de que a escola como sistema educativo é o único e principal fator da mudança social. Uma das poucas certezas que temos hoje é que o desafio de garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade transcende as políticas educativas e se inscreve no centro das políticas sociais de desenvolvimento. Isso não significa retirar da escola seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não se sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo, que atravessam as salas de aulas.

2 – Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsiderem as diferenças dos alunos e obriguem todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável, isso não é possível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas etc.

não podem ser convertidas em desigualdade de desempenho e de oportunidades. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades. Vivemos um momento em que todas as crianças e adolescentes dos mais diversos grupos familiares têm reconhecido o seu direito de serem bem acolhidos pela escola. Como já destacamos, a relação escola-família é inevitável, compulsória (no caso do ensino fundamental, pelo menos) e importante. Ocorre que não é fácil para as escolas lidar com tantos públicos diferentes. Professores, coordenadores e diretores simplesmente não foram preparados nas faculdades para isso. Além disso, a velocidade das transformações socioculturais foi maior fora do que dentro do sistema educacional, o que gerou escola anacronismos nas relações escola-família que precisam ser revistos.

Boa parte desses profissionais, infelizmente, atribuiu ou ainda atribui o insucesso escolar à ausência ou omissão dos responsáveis. Dizer que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias é o mesmo que admitir que a escola só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa. As pesquisas revelam que há um conhecimento ainda precário sobre os alunos e suas condições de vida. Isso significa que o trabalho desenvolvido nas escolas pode não estar considerando a diversidade e as reais necessidades de seu público. Iniciar um movimento da escola em direção às famílias está no escopo da responsabilidade legalmente atribuída aos sistemas de ensino, mas o conhecimento gerado nesta aproximação e sua utilização no planejamento pedagógico têm sido pouco enfatizados.

Por isso, das várias funções que a interação escola-família pode ter – informar os pais, orientá-los para se envolverem na vida escolar dos filhos, fortalecer a participação em conselhos e outras instâncias de democratização da escola etc –, privilegiamos o conhecimento dos alunos no seu contexto como um primeiro passo necessário para o estabelecimento de uma relação que vai se desenvolvendo ao longo do tempo. Muitos se perguntam se a estratégia de deslocar os educadores do seu espaço institucional para compreender o território no qual está situada a escola e seus alunos não produzirá uma perda de foco da função específica da educação escolar, chamando para si demandas que a ultrapassam. Isso não seria assistencialismo, ou seja, um retrocesso? No contexto aqui proposto, aproximar-se da vida de cada um dos alunos é uma forma de conhecer, reconhecer e utilizar as lições da realidade a favor de sua aprendizagem.

Está, portanto, intrinsecamente relacionada com a missão da instituição escolar. Devemos sempre lembrar que o fato de a escola não ter como lidar sozinha com todas as questões que afetam a vida de seus alunos não fará com que esses problemas deixem de existir ou de desafiá-la. Pelo contrário: se não forem enfrentados, eles tenderão a se agravar e continuarão a se manifestar dentro da escola. Pois é para a escola que as crianças e adolescentes diariamente trazem seus pedidos de ajuda, ainda que balbuciantes ou silenciosos. E é na escola que pode ser garantido o direito a uma aprendizagem de qualidade. Diante da complexidade que afeta a vida dos alunos, e para cumprir sua missão de assegurar um ensino público de qualidade, a estrutura educacional deve assumir a iniciativa da aproximação com as famílias, tendo sempre em seu horizonte a articulação de políticas com outros atores e serviços sociais. Para isso, as escolas e os sistemas de ensino poderiam responder perguntas simples, tais como:

1 – Por que chamar as famílias à escola?

2 – Quando e por que ir às famílias?

3 – Nos encontros programados pelos educadores, os familiares têm oportunidades para falar o que pensam?

4 – As situações de interação contribuem realmente para aproximar escola e famílias, ou acabam aumentando as distâncias sociais e culturais entre elas?

5 – A escola está aberta para conhecer e respeitar a cultura, a organização e os saberes dos grupos familiares mais distanciados do padrão tradicional?

6 – Os familiares têm mesmo poder de interferência nos conselhos, assembleias, colegiados?

7 – A escola utiliza o conhecimento mais acurado que tem ao se aproximar das famílias para se planejar, rever suas práticas e formas de tratar os alunos?

8 – Quando a escola se aproxima das famílias e percebe situações de vulnerabilidade social, ela consegue convocar novos atores para encaminhar os apoios necessários? Reconhecemos que relacionar diretamente as ações de um projeto ou política de interação escola-família com os indicadores de qualidade educacionais é um grande desafio que ainda está por ser encarado.

Os resultados que conseguimos evidenciar neste estudo – maior compromisso dos professores com seus alunos, maior conhecimento da SME e das escolas sobre as condições que interferem na aprendizagem de seus alunos, maior participação dos pais e comunidade na escolarização dos alunos, menor evasão e infrequência etc. – foram captados por meio de depoimentos de agentes e das informações fornecidas pelos coordenadores dos projetos/programas.

O que ajudou a dar lastro para sugerir alguns caminhos de ação foram pesquisas que investigaram políticas públicas ou outras experiências ligadas ao tema. Como este tipo de política ainda está em estágio de maturação no país, o acompanhamento das experiências em curso torna-se particularmente relevante. O monitoramento e a avaliação podem ajudar a aprimorar a tecnologia social de interação escola-família em favor da garantia do direito de aprender. Desejamos a todos os educadores que se sintam inspirados por esse estudo que sejam zelosos e que guardem fôlego para avaliar suas iniciativas e compartilhar suas aprendizagens.

Assim poderemos consolidar uma política de interação escola-família bem estruturada e capaz de gerar avanços importantes na garantia de uma educação de qualidade para todos. Um indicador chamado alegria Watson não aguentava mais. Todo dia, tinha de ficar ouvindo os colegas se exibindo: "a professora foi lá em casa ontem, conversou um tempão com mãe e pai, comeu bolo de chocolate, tomou café e falou bem de mim". O problema é que parecia que nunca chega-

va a sua vez. "Isso é que dá ter nome que começa com W, fica no fim da fila, depois dele na chamada só X-Y-Z. Deve ser por isso que a professora está demorando tanto para ir lá em casa", pensava o menino. Na volta do recreio, o menino finalmente recebeu o que tanto esperava: a autorização, que deveria ser assinada pela mãe ou pai, para que a professora Vânia, a sua professora, visitasse sua casa. Eufórico, lia o papel, mas quando terminou seu sorriso havia murchado. E se o pai ou a mãe não quisessem, por algum motivo, a visita? Watson resolveu pôr fim à dúvida: assinou seu nome na autorização e entregou-a na mesma hora para a professora. "Eles sempre dizem que eu também sou dono da casa", justificou, abrindo novamente o sorriso. Falamos, durante todo este estudo, dos efeitos favoráveis da implantação de um programa de interação entre profissionais da educação e familiares, para o processo educacional e até para a consolidação de políticas sociais.

Mas reservamos para o final destacar a mudança mais visível, imediata e incontestável: a elevação da autoestima dos alunos. Quando ocorre um bem conduzido processo de aproximação entre escola e família, as crianças tornam-se mais participativas em salas de aula, animadas com os estudos e alegres com a escola. Ou seja: alunos felizes.

Fonte

Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. – Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

COLL, CÉSAR. O CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: EDITORA ÁTICA, 1999. (CAPÍTULOS 4 E 5).

1. Os professores e a concepção construtivista

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 aprendizagem 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

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 (autoestima), características relacionadas ao equilíbrio pessoal. O autoconceito e a autoestima 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 atarefas 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 enforque 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 autoestima, 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

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 autoimagem, autoestima, 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 esquemas de conhecimento contêm, ainda, diferentes tipos de conhecimentos, que podem ser, por exemplo, de ordem conceitual (saber que o coletivo de lobos é alcateia), 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.

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.

2) 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.

3) 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.

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.

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

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 ideias 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 que". 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.

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

NOVA CONCURSOS

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.

Fonte

COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo. Editora Ática, 1999

CONTRERAS, JOSÉ. A AUTONOMIA DE PROFESSORES. SÃO PAULO: CORTEZ EDITORA, 2002. (CAPÍTULOS 3 E 7).

A AUTONOMIA DOS PROFESSORES

CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

A Autonomia dos professores, bem como a própria ideia de seu profissionalismo, são temas recorrentes nos últimos tempos nos discursos pedagógicos. No entanto, sua profusão está se dando, sobretudo, na forma de slogans, que como tal de desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente. Pode-se dizer que, por serem slogans, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir.

Há casos em que este sentido de slogan, de palavra com aura, é muito mais evidente. Tomemos o exemplo da qualidade da educação. Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade, porém citá-la sem mais nem menos é, às vezes, um recurso para não defini-la. Remeter à expressão "qualidade da educação", em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas, e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão. Evidentemente esse é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir slogan como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo.

Em relação à autonomia dos professores, estamos diante de um caso parecido. Uma vez que a expressão passou a fazer parte dos slogans pedagógicos, já não podemos evitá-la. Porém, usá-la como slogan é apoiar os que têm a capacidade de exercer o controle discursivo, os que se valem da retórica para criar consenso evitando a discussão.

Deste modo, temos que aproveitar o processo de esclarecimento para recuperar e repensar aqueles significados que supõem uma defesa expressa de certas opções; e que, mais do que nos limitarmos a repeti-las, possamos descobrir seu valor educativo e social.

Esta é a pretensão deste livro. Esclarecer o significado da autonomia de professores, tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe podem ser atribuídos, bem como avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra. Deve-se compreender, no entanto, que apesar da pretensão de esclarecer os diferentes significados da autonomia, isto não quer dizer que o propósito seja puramente conceitual. Contreras pretende captar a significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel daqueles que ensinam. O esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de conceber os docentes, bem como as atribuições da sociedade na qual esses profissionais atuam. Ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação.

O presente texto está estruturado em três partes:

• na Parte I, analisa-se o problema do profissionalismo no ensino, situando essa questão no debate sobre a proletarização do professor, as diferentes formas de entender o que significa ser profissional e as ambiguidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade.

• na Parte II, o autor discute as três tradições diferentes com respeito à profissionalidade de professores: a que entende os professores como técnicos, a que defende o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e a que adota para o professor o papel do intelectual crítico.

A Parte III é dedicada a estabelecer uma visão global do que se deve entender por autonomia de professores, mostrando o equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, e propondo as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional deveria ter que não signifique nem individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual. Segundo o autor, este não é um livro no qual se façam propostas concretas, se entendermos por isso planos de ação.

Ao contrário, o livro possui, sim, um sentido muito prático, se aceitarmos que a forma com que pensamos tem muito a ver com a forma com que encaramos a realidade e decidimos nela nos inserir. A Autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação, o intercâmbio.

Nem sempre as sugestões provêm das leituras dos rascunhos. Provêm também, e neste caso especialmente, do clima intelectual e profissional no qual se criam oportunidades para discussões interessantes ou para análise de nós mesmos como docentes e de nossas circunstâncias profissionais.

A AUTONOMIA PERDIDA: A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é a sua condição de profissional. Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra "profissional", e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docentes, não são sequer expressões neutras. O tema do profissionalismo – como todos os temas em educação – está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesse e agendas mais ou menos escusas. O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido apenas de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência se define também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Por isso, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar, temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. E também o que é e o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível.

Esta é a razão pela qual, se quisermos abordar o tema da autonomia profissional, precisamos discutir os aspectos contraditórios e ambíguos que encerra. A aspiração do autor com essa discussão é, portanto, conseguir manter o confronto ideológico, com o objetivo de resgatar uma posição comprometida com determinados valores para a prática docente. O tema da proletarização dos professores nos oferece uma perspectiva adequada para essa preocupação. A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia. O debate sobre a proletarização dos professores

Embora não se possa falar em unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam as quais os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Autores como Apple (1987; 1989b; Apple e Jungck, 1990), Lawn e Ozga (1988; Ozga, 1988), ou Densmore (1987) são representantes de tal perspectiva.

Este tipo de análise, segundo Jimenez Jaén (1988), tem como base teórica a análise marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista e o desenvolvimento e aplicação dessas propostas realizadas por Braverman (1974). Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva do conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para o seu trabalho. O produto dessa atomização significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle de gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são:

a) A separação entre concepção e execução no processo produtivo;

b) A desqualificação;

c) A perda de controle sobre o seu próprio trabalho.

Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado. No caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de "gestão científica", tanto no que se fere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos -, os quais corresponderiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar (Bobbit, 1918).A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas e diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram i repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. (Jimenez Jaen, 1988). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino.

A degradação do trabalho, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração de suas diferentes tarefas e conquistas a que se deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado "ao longo de dezenas de anos de duro trabalho" (Apple e Jungck, 1990:154).

NOVA CONCURSOS

Profissionalismo e proletarização

Um dos mecanismos que, segundo teóricos da proletarização, tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, tem sido a reivindicação de seus status de profissionais (Densmore, 1987). Para Densmore, a pretensão dos docentes de serem reconhecidos como profissionais não reflete mais que uma aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras. Com efeito, a base social que se nutriu do trabalho dos professores foi evoluindo também à proporção que este se foi degradando.

Segundo Apple (1989b), não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação, sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. A tese definida por Lawn e Ozga sobre este particular: "Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho (...). Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho (...). O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma "qualificação"; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida 'qualificação'". (Lawn e Ozga, 1988:213).

Em contrapartida, isso permitiria entender fenômenos segundo os quais, em algumas ocasiões, os professores se comprometem com as políticas de legitimação do Estado, por meio de seus sistemas educativos: "Muitos mestres se comprometerão com elas (as metas de políticas reformistas) acreditando que vale a pena alcançá-las, e investirão quantidades excepcionais de tempo necessárias, tratando de assumi-las com seriedade. Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos. Aos mesmo tempo, porém, a carga adicional de trabalho criará uma situação na qual será impossível alcançar plenamente essas metas" (Apples e Jungck, 1990:169).

A Proletarização em nosso contexto recente

Outro aspecto crítico que convém considerar com respeito à análise da profissão do professor afetada por um processo de proletarização é que a maioria dos estudos sobre essa questão provêm de uma realidade social e educacional muito diferente da nossa, a maioria dos estudos é realizada na Europa. Estão se perdendo muitas das habilidades e conhecimentos profissionais que possuíam e estão sendo afastados de funções para determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam.

O professor do ensino fundamental passa atualmente por sucessivas transformações que elevam sua categoria até transformá-lo em estudos universitários, enquanto que para o professor do ensino médio se institui também uma formação pedagógica ainda mínima. (Varela e Ortega, 1984).

O certo é que essa requalificação permite transformar e ocultar a forma de controle, ao justificar-se por seu valor técnico para a eficácia, "neutralizando" o conteúdo anterior puramente ideológico. Desta maneira, embora pudéssemos falar de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade cada vez mais detalhadas, isto não ocorre em um processo de anterior domínio e independência profissional. O modo de assegurar o controle e a dedicação dos professores, como vimos, reside em obter sua colaboração nos processos de racionalização, os novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática conseguirão eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação.

O controle ideológico e controle técnico no ensino

Em primeiro lugar, embora a análise dos processos de proletarização costume fazer referência fundamentalmente à perda das competências técnicas e a seu desprendimento das funções de concepção, com as quais se atribui significação ao trabalho, o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. Se a posição clássica da proletarização era a perda da autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à "autogestão do controle externo".

A RETÓRICA DO PROFISSIONALISMO E SUAS AMBIGUIDADES

A discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambiguidades que a própria denominação "profissional" acarreta, bem como pelos interesses no uso desse termo. Algo desse assunto pode ser observado ao analisar o modo conflitivo e contraditório com que o termo é usado quando os professores tratam de fugir da proletarização. Passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em suas atividades de docência, como uma resistência a perder – ou não obter – um prestígio, um status ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais.

Imagens e características

Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de "profissionais" por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho. É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como

profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também um pedido de reconhecimento "como profissionais", isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de "estranhos" em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em certo sentido, "autonomia profissional", mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho, sobretudo em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares. São muitos os quadros elaborados tentando expor quais são esses traços determinantes de uma profissão. Para Skopp, são eles:

• Um saber sistemático e global (o saber profissional)

• Poder sobre o cliente (disposição deste de acatar suas decisões)

• Atitude de serviço diante de seus clientes

• Autonomia ou controle profissional independente

• Prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status

• Subcultura profissional especial

Já Fernandez Enoita (1990), por sua vez, assinalou os seguintes traços:

• Competência (ou qualificação num campo de conhecimentos)

• Vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes)

• Licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho)

• Independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente a seus clientes

• Autorregulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional).

Assim quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual que se chega é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissionais.

O profissionalismo como ideologia

Estudos de Larson (1977) colocaram em evidência que as teorizações sobre os traços não são senão formalizações de supostos ideológicos que as próprias profissões sustentam, com o objetivo de manter a legitimidade de seu status e privilégios, e para manter sua diferenciação com respeito a outras ocupações.

No entanto, segundo Larson, esse suposto poder autônomo não corresponde à realidade e hoje menos do que nunca. A necessidade de depender do poder do Estado para a defesa de seus interesses e do capitalismo monopolista modificaram as condições de trabalho dos profissionais, tornando-se agora um especialista assalariado em uma grande organização empresarial ou burocrática.

Essa transformação fez com que o status tradicional de muitos profissionais não seja agora mais que o de trabalhadores assalariados e burocratizados.

Além disso, se o profissionalismo como ideologia se encontra ligado à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizando e tornando tecnocrática a atuação social, está longe de ficar claro que isso seja uma conquista social, esta é uma advertência que Popkewitz (1990) faz.

O controle sobre o conhecimento e as profissões do ensino.

A profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento cientifico. O profissionalismo, como assessoria de experts no planejamento e regulação escolar, transformava a administração política educativa em um problema meramente racional, que poderia ser resolvido mediante habilidades técnicas adquiridas pelos especialistas graças ao caráter científico de seu conhecimento. (Popkewitz, 1991)"A formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino. Conforme o ensino evoluiu como forma social de preparar as crianças para a vida adulta, também se desenvolveu um grupo ocupacional especializado em elaborar o plano de sua vida diária. Este grupo desenvolveu algumas corporações especializadas em imagens, alegorias e rituais que explicam a 'natureza' do ensino e sua divisão do trabalho. A formação de professores pode ser entendida, em parte, como um mecanismo para fixar e legitimar as pautas ocupacionais de trabalho para os futuros professores" (Popkewitz, 1987)

O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Quem detém o status de profissional no ensino é, fundamentalmente, o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional.

As armadilhas do profissionalismo

Em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la, ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração. Evidentemente, não se pode defender a oposição a uma reforma se, como consequência da mesma, começarmos a ser reconhecidos como melhores profissionais ou, se nós negamos a fazê-la, estaremos abandonando nossas responsabilidades profissionais.

Smyth (1991a), por exemplo, explica a forma em que o profissionalismo dos professores está se redefinindo e utilizando, como fator de legitimação, as novas políticas de reforma, as quais se caracterizam por uma combinação entre as decisões centralizadas e pelas metas curriculares claramente definidas e fixadas pelo Estado, por um lado, e a participação local e a decisão colegiada nos centros escolares por outro.

Dessa perspectiva, a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites de atuação. Isto é o que Hargreaves e Dave (1990) chamam de "colegização artificial".

Autonomia no profissionalismo

A reivindicação de autonomia do profissionalismo parece mais uma defesa contra a intrusão. É previsível que essa reação contra a intervenção externa possa se sustentar com mais facilidade diante dos setores mais fracos da sociedade, do que frente às organizações ou aos poderes públicos; isto é, ante os receptores de seus serviços e não

NOVA CONCURSOS

frente a seus empregadores (Fernandez Enguita, 1993; Gil, 1996). Nesse sentido, os movimentos de profissionalização podem obter mais êxito em preservar suas atuações da crítica e da participação social, do que na determinação do conteúdo ou das condições de seu trabalho nas instituições nas quais se integram. A autonomia como não intromissão costuma ser, por um lado, uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, já que este se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente.

OS VALORES DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A profissionalidade docente e as qualidades do trabalho educativo

Como afirmaram Lawn e Ozga (1988), ou Carlson (1987;1992), as exigências profissionais que os professores podem fazer não se diferenciam em muitas ocasiões das que podem ser feitas por outros trabalhadores. Pretender um maior controle sobre o próprio trabalho não é privativo dos trabalhadores da área de ensino, porém essa reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

A obrigação moral

A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (Contreras, 1990). Este compromisso ou obrigação moral confere à atividade de ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989:100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição do emprego. É preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado. É inevitável o fato de que o trabalho de ensinar consista na relação direta e continuada com pessoas concretas sobre as quais se pretende exercer uma influência, com a bondade das pretensões e com os aspectos mais pessoais de evolução, os sentimentos e o cuidado e atenção que podem exigir como pessoas (Noddings, 1986). O aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente na relação educativa. Na verdade, sentir-se compromissado ou "obrigado" moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso. O professor ou professora, inevitavelmente, se defronta com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, os níveis de transformação da realidade que enfrenta etc.

O compromisso com a comunidade

A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. É também necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino. Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Todos os campos de compromisso social da prática docente supõem para os professores, em muitas ocasiões, um conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias tradições assentadas. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados na sua sala de aula, como forma de definir o lugar da sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e da política do exercício profissional do ensino.

A competência profissional

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. Temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido das consequências das práticas pedagógicas. Dificilmente, pode-se assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino se não se dispuser desta competência (Sockett, 1993).É necessário destacar, de qualquer modo, que a atenção a competências profissionalizadoras que requerem um distanciamento dos contextos imediatos para entender os fatores de determinação da prática educativa há de ser compensada e simultaneamente sustentada com a atenção e cuidado às pessoas concretas que se deduz da obrigação moral. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas ele ou ela dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional, porque, como afirmou Gimeno: "(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções" (Gimeno, 1989:15).

MODELOS DE PROFESSORES:
EM BUSCA DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DO DOCENTE

A Autonomia Ilusória: o professor como profissional técnico

Trata-se mais precisamente de aprofundar o entendimento da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa.

A prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica

Como afirmou Schön (1983;1992), o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica. A ideia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. Segundo essa perspectiva, Schein identificou no conhecimento profissional três componentes essenciais:

a) Ciência ou disciplina básica, sobre o qual a prática se apoia e a partir do qual se desenvolve.

b) Ciência aplicada ou de engenharia, a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas.

c) Habilidade e atitude, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores da ciência básica e aplicada. "A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se preparam as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial" (Pérez Gómez, 1991).

Domínio Técnico e dependência profissional

No campo da educação, a falta de aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado. O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente. O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino (Holiday, 1990).

A irredutibilidade técnica do ensino.

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. A prática docente é, em grande medida, um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas de situações para as quais dispomos de tratamento. Aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens, tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho. Por outro lado, os que se sensibilizam diante dessas questões, terão de aceitar o contexto mais amplo nas origens e consequências de sua prática educativa como parte de seu compromisso profissional, embora percam necessariamente a segurança que lhes dava a redução de sua competência profissional, e se abrirão à complexidade, à instabilidade e à incerteza.

A autonomia ilusória: a incapacitação política

Eliot (1991b) denominou de "expert infalível" aquele tipo de professor que demonstra uma preocupação pelo rigor maior do que pela relevância. Segundo este autor, o expert infalível não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, mas, sim, em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui. Ainda segundo Elliott, dada a lacuna existente na epistemologia positivista, da prática entre o domínio do conhecimento técnico e seu uso nas situações reais, o "expert infalível" aplica esse conhecimento de forma intuitiva, baseando-se no saber do senso comum, que se manipula na cultura profissional. Um dos efeitos evidentes da concepção dos professores como "experts técnicos" é o que se refere às finalidades do ensino. Em termos da prática de ensino, tanto a fixação externa de objetivos educacionais como sua redução a resultados, não resolvem os problemas de obrigação moral, os quais os professores necessariamente enfrentarão.

O DOCENTE COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

O que o modelo de racionalidade técnica - como concepção da atuação profissional - revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível a partir de um conjunto de premissas. Por isso, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática. A partir da descrição que Schön realizou, observando a forma com que diferentes profissionais realizam realmente seu trabalho, foi se caracterizando essa perspectiva, apresentada a seguir.

Schön e os profissionais reflexivos

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983;1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há um conflito de valor. Essa ideia de reflexão na ação habitual, na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional. Conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissio-

nal o que lhe permite confiar em sua especialização. Os professores podem se encontrar em processos imediatos de reflexão na ação no caso de terem de responder a uma alteração imprevista no ritmo da classe. Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em um "pesquisador no contexto da prática" (1983:69). A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, "que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles" (ibid.:130)."Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...). A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional". (Schön, 1983:338-9)

Stenhouse e o professor como pesquisador

A concepção do ensino como prática reflexiva, e dos professores como profissionais reflexivos, transformaram-se em denominações habituais na atual literatura pedagógica, de tal maneira que, como veremos mais adiante, chegou-se inclusive, a obscurecer algumas vezes o sentido que Schön quis dar a esses termos. Para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. E compara a busca e experimentação de um professor com a que realiza, por exemplo, um músico tentando extrair o que há de valioso em uma partitura, tentando experimentá-la, pesquisando possibilidades, examinando efeitos, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico sentido musical. (Stenhouse, 1985). Tanto Stenhouse com Schön expõem sua posição em relação aos professores ou aos profissionais como resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica. Uma das ideias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Não é possível saber o que é, ou o que será, uma situação de ensino até que se realize. Desta forma, é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que devam ser seguidos no ensino, porque isso seria como aceitar que há ações cujo significado se estabelece à margem dos que o atribuem, ou que é possível depender de generalizações sobre métodos, quando o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos, ou dos jovens. Como a prática docente supõe o ensino de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, a busca de certas qualidades na aprendizagem dos alunos etc., é o currículo que reflete o conteúdo do ensino. O currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re) criado por meio do ensino que o professor realiza. Como expressa J. Mac Donald: "O ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

O fundamento aristotélico: a racionalidade prática.

Tanto o trabalho de Schön como o de Stenhouse, e seus seguidores, podem ser assumidos perfeitamente sob a perspectiva da racionalidade prática aristotélica. Para Aristóteles, há uma diferença clara entre o que se chama de atividades técnicas e as atividades práticas. De acordo com essa ética, é evidente que a educação é um tipo de atividade prática se for entendida como dirigida não à consecução de produtos, mas à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo.

Autonomia das decisões profissionais e responsabilidade social

Ser sensível às características do caso, e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo, é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição. Se a deliberação é sobre a forma de realizar o bem, nenhum professor poderá evitar agir em relação à sua própria concepção do que é o bem na educação, independentemente das restrições ou das ordens às quais estejam submetidos. A conclusão que se extrai é a de que a educação não pode ser determinada a partir de fora; entenda-se a partir disto a ideia de que a prática educativa não pode ser a realização de valores educativos formulados por agentes externos à própria ação. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. "Como poderemos nós, professores, conhecer o que se deve fazer: Uma resposta possível é que teremos de receber instruções em forma de currículo e de especificações sobre os métodos pedagógicos.

Pessoalmente, rejeito essa ideia. A educação é um aprendizado no contexto de uma busca da verdade. A verdade não pode estar definida pelo Estado, nem sequer por meio de processos democráticos: um controle estrito do currículo e dos métodos pedagógicos nas escolas é equivalente ao controle totalitário da arte. Alcançar a verdade por meio da educação é um assunto de juízo profissional

em cada situação concreta, e os professores de educação ou os administradores não podem nos indicar o que devemos fazer. As recomendações vão variar em cada caso. Não necessitaremos de um médico se o que este nos indicar for um tratamento prescrito pelo Estado ou sugerido por seu professor, sem sequer nos ter examinado e diagnosticado previamente" (Stenhouse, 1985:44-5)

CONTRADIÇÕES E CONTRARIEDADES:
DO PROFISSIONAL REFLEXIVO AO INTELECTUAL CRÍTICO

Não vivemos em uma sociedade simplesmente pluralista, mas estratificada e dividida em grupos com status desigual, poder e acesso a recursos materiais e culturais (Warnke, 1992:150). A prática profissional não é só a realização de pretensões educativas. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez.

É essa fraqueza ou insuficiência de argumentação do profissional reflexivo que conduz à busca de uma concepção que, sem renunciar ao que anuncia a pretensão reflexiva (uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e convicções), dê conta dessas preocupações em relação a qual deveria ser a orientação para a reflexão do professor.

Apropriação generalizada do termo reflexivo

Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. Vários autores tentaram fazer uma revisão sobre o enfoque reflexivo. De um lado, não se sabe, em muitas ocasiões, o que querem dizer os autores com o termo reflexão, fora do uso comum utilizado pela maioria dos professores. Zeichner (1993), por exemplo, em uma tentativa de esclarecer o campo, identificou na literatura pedagógica cinco variedades da prática reflexiva:

• Versão acadêmica: que acentua a reflexão sobre as disciplinas, e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias, para promover a compreensão dos estudantes;

• Versão de eficiência social: que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um "conhecimento básico" externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino;

• Versão evolutiva que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;

• Versão de reconstrução social que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;

• Versão genética, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão

Crítica à concepção reflexiva de Schön

Liston e Zeichner (1991) apontaram os limites da teoria de Schön. Para eles, este é um enfoque reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva. "A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas" (Liston e Zeichner, 1991: 81).

A crítica de Liston e Zeichner se dirige à falta de especificidade de Schön em relação ao fato de que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, de compreensão sobre a forma com que definem seu papel, pois é necessário propor a forma com que isto se constitui como parte importante do processo de reflexão na ação.

Os limites do professor como artista reflexivo

Da mesma forma que no caso de Schön, há outros autores que criticaram as limitações do pensamento de Stenhouse em relação a sua concepção do professor como pesquisador. A ideia do artista reflete o fato de que uma pessoa se autoanalisa, com seus próprios recursos e sua própria compreensão, para desenvolver as qualidades artísticas de sua obra, dentro de uma tradição estética. Quando se define a ideia do professor como artista ou como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do mesmo problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão.

As práticas institucionais dos professores e as limitações da reflexão

Não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma com que professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel. O ensino, enquanto prática social, não é definido ex novo pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos estabelecidos. Contudo, a lógica do controle tecnocrático entra em contradição com a forma pela qual as instituições expressam o sentido da missão encomendada. Enquanto que por um lado, se formulam as finalidades educativas como formas de preparação para uma vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural, por outro lado a docência e a vida na escola se estruturam negando essas pretensões.

A crítica teórica como superadora das limitações da reflexão

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. O excesso de responsabilidade e a inseguran-

NOVA CONCURSOS

ça em que vivem os levam a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola. Segundo expressa Giroux: "Os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal (...). Esta é precisamente a ideia da teoria crítica: ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação na qual se encontram".

Giroux e o professor como intelectual crítico

Foi Giroux quem melhor desenvolveu essa ideia dos professores como intelectuais. Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, para Giroux, o sentido dos professores compreendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores. Por um lado, permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. "O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social" (Giroux, 1991:90).

A reflexão crítica

Facilitar a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos requer, na opinião de Smyth (1991b; 1986; 1987) e Kemmis (1985; 1987), a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica. A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de "definir-se" diante dos problemas e atuar consequentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.

Para Kemmis (1987), refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na historiada situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos. Colmo essa maneira de atuar tem consequências públicas, a reflexão crítica induz a conceber como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho.Com o objetivo de poder articular a forma pela qual a prática reflexiva se relaciona com um compromisso crítico, Kemmis (1985) chamou a atenção para os elementos que configuram como processo. São os seguintes:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco "pensamento puro"; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
2. A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social (Kemmis, 1985:149).

O fundamento habermasiano da reflexão crítica

Todas estas discussões sobre a reflexão crítica encontram seu fundamento na Teoria Crítica e, mais especificamente, nas ideias de Habermas. O projeto teórico de Habermas está baseado nas ideias da emancipação, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido.

A partir de sua teoria dos interesses constitutivos do conhecimento, Habermas (1982; 1984) defende que as concepções práticas, ou seja, aquelas que supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo (e sobre as quais se sustenta o modelo profissional reflexivo), não são possíveis em uma sociedade em que os modos dominantes de produção, o imperativo da mentalidade tecnológica, aplicada aos sistemas de relações humanas, e dos interesses dos grupos que detêm o poder, forçaram certas relações que estão enraizadas em uma comunicação distorcida, ou em sistemas diretamente coercitivos, que dão lugar a consciências deformadas pela ideologia.

Nas relações que Habermas estabelece em todo este plano de conhecimento dirigido à ação política, a figura do teórico (e de sua teoria) fica esboçada de forma problemática, já que reconhece por um lado um momento de privilégio, simultâneo à incapacidade de justificar-se conclusivamente. "A reivindicada superioridade do ilustrador sobre aquele que ainda deve se ilustrar é teoricamente inevitável, mas é, ao mesmo tempo, fictícia e necessita de autocorreção: em um processo de ilustração há somente participantes" (Habermas, 1987).

Diversos entendimentos sobre crítica

A importância deste fato para nós é que, quando se trata de estimular professores a buscarem processos de emancipação guiados pela reflexão crítica, à maneira do que propunham Kemmis ou Smyth, não é nem um pouco evidente que estejamos diante de um caso semelhante aos dos grupos organizados por interesses comuns e por intenção política. Em todo o caso, o que se propunha era mais o desejo de que a reflexão crítica conduzisse à necessidade de uma ação transformadora.

Autonomia ou emancipação

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem "naturalmente" pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as possibilidades de ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais.

AUTONOMIA E SEU CONTEXTO
A CHAVE DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES

Concepção da autonomia profissional

Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas. Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais de ensino

As novas políticas educacionais e a autonomia de professores.

Não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles.

A autonomia necessária: diagnóstico de uma mudança de perspectiva sobre os professores

A comunicação ou disseminação das inovações se transformam em um fator-chave: como conseguir que o receptor, os professores, as entenda, aceite e as leve a cabo. Como vencer suas resistências. Grande parte da teoria e da pesquisa sobre a inovação educativa moveu-se sob os pressupostos anteriores, de maneira que se entendeu que a formulação de uma inovação, que emanava dos técnicos e especialistas, externos às salas de aula e às escolas, significavam um elemento em si positivo.

Tudo isso não fizeram senão aumentar a perspectiva dominante sobre os professores, os quais não só tinham uma imagem de passividade, como de realizadores de atuações que outros planejavam, e que os inovadores e reformadores se moveram durante muito tempo no desejo de que fossem mais obedientes do que autônomos. A autonomia, mais do que uma pretensão para os professores, poderia chegar a ser um estorvo na realização fiel das reformas esboçadas. As modificações que os professores poderiam introduzir nas inovações planejadas significavam um fracasso, uma adulteração das mesmas, e era necessário contê-las. Planejar bem uma inovação era reduzir ao máximo a possibilidade de que fosse "deformada" pelos professores.

As experiências de desenvolvimento do currículo baseadas nos professores. Como alternativas às concepções tecnológicas do currículo, nas quais o docente ficava reduzido ao papel do técnico aplicador de planos alheios, surgiram experiências em que os professores eram protagonistas do desenvolvimento curricular. Nesses casos, não se pretendia a fidelidade dos professores ao programa curricular, mas o contrário, apelava-se para sua capacidade de experimentação das propostas de ensino, para que eles mesmos testassem suas possibilidades educativas. Mudança de perspectiva na compreensão dos professores. Um dos fatores fundamentais nesta mudança de mentalidade foi a aceitação, por parte da comunidade de pesquisadores, de que os professores não poderiam ser compreendidos o suficiente em termos de suas condutas ou como simples aplicadores de diretrizes.

Com o advento do behaviorismo e o assentamento dos modelos cognitivos surgiu uma nova linha de pesquisa que entendia em uma nova fonte de compreensão dos professores como mediadores cognitivos das ideias e propostas educativas, bem como pensadores dinâmicos de sua própria realidade de ensino (Clark e Peterson, 1989). A escola como unidade de ação e mudança. Após sucessivas experiências de inovação e diversas tentativas de transformação curricular, foi-se descobrindo também que era insuficiente pensar no ensino e em sua melhoria com professores iso-

NOVA CONCURSOS

lados em suas salas de aula. No entanto, o reconhecimento do papel mediador das escolas não se pode realizar sem levar em conta que são as pessoas concretas que as habitam, ou seja, aqueles que vivem, interpretam, transmitem e transformam os costumes, relações e crenças que constituem a cultura da escola. A crise das ideias de mudança como solução definitiva de problemas. Uma das razões para a perda de fé nos clássicos modelos de inovação encontra-se no fato de que cada vez mais se desconfia da aspiração para encontrar a solução definitiva dos problemas que afligem a educação ou sua organização institucional. Os problemas e suas circunstâncias mudam no tempo e no espaço, transformando-se e singularizando-se, e as soluções devem ser aceitas como aproximações provisórias que se tentam adequar como tentativa de circunstâncias concretas de casa caso ou escola em particular. A realidade é sempre mutante e as organizações educativas devem aprender a se adaptar e a encontrar suas próprias estratégias de ação. Isto supõe a transformação da própria noção de mudança escolar.

A descentralização administrativa das reformas

Um fenômeno bastante comum na maioria dos países ocidentais, na década de 1990, foi o surgimento de reformas educacionais que estão apresentando três âmbitos fundamentais de preocupação: o currículo, as escolas e os professores. Embora de forma bastante ambígua, quando não claramente contraditória, a descentralização e a autonomia estão sendo utilizadas como princípios nos quais se dizem baseadas as mudanças propostas: a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores. Em termos de política educativa, poderíamos dizer que uma das coisas que o princípio de descentralização supôs foi o reconhecimento, no processo de planejamento curricular, deste fato.

Razão pela qual se tende a pensar cada vez mais no currículo oficial como aquele documento que deve ser adaptado, desenvolvido ou concretizado nas circunstâncias particulares de ensino. Este princípio passou a fazer parte do discurso público e da retórica da administração em relação ao currículo, e que, não sendo tão novo na experiência dos professores, não justificou por si só as atuais tendências de descentralização curricular. Especialistas e administradores insistem na importância de que as escolas se considerem unidades de autogestão, sensíveis a seu contexto, tratando de atender às suas demandas e em contínuo desenvolvimento profissional e institucional.

Os professores tornarão sua a reforma se tomarem o currículo como seu e se comprometerem com sua escola, conferindo-lhe um caráter próprio e singular. A qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para sua permanente melhoria, atendendo às necessidades do contexto e respondendo às demandas. Que cada escola assuma "autonomamente" a responsabilidade de seu próprio projeto educacional tem sua tradução na prática no assumir tal responsabilidade perante a "sociedade", entendendo-se, neste caso, as famílias concretas que buscam as escolas concretas. A sociedade, particularizada nas famílias singulares com filhos em idade escolar, assume as responsabilidades "devolvidas" pelo Estado, adquirindo a obrigação de exigir das escolas uma educação de qualidade.

A forma pela qual se entende esse princípio de participação das famílias é, sobretudo, incentivando e facilitando a escolha das escolas. Dessa forma, a devolução de responsabilidades é entendida como entrega, aos atores concretos (as escolas específicas e as famílias envolvidas em cada uma delas), da responsabilidade dos efeitos de suas decisões isoladas. Efeitos que, entretanto, por vezes só podem ser entendidos em sua dimensão sociológica, cultural e política, e não só na dimensão particular em que se tomam estas decisões.

O que há por trás? As mudanças ideológicas de fundo

Até o momento, as razões dessas tendências reformistas, que podem ser observadas tanto na Espanha como internacionalmente, estão presentes, de um modo ou de outro, nos discursos públicos e na retórica das administrações. Entretanto, devemos compreender o fenômeno da descentralização atendendo às motivações profundas que animam esse tipo de tendência. "O problema com a legitimidade do Estado parece se basear, ao menos em parte, em sua natureza supercentralizadora (real ou percebida), na distância entre a base e o sistema político, em seu caráter monopolista, sua incapacidade estrutural para atender as variações importantes dentro da sociedade e na qualidade amiúde impessoal, coercitiva e desumana de sua burocracia administrativa. Se esta avaliação for correta, então tudo o que pareça com um Estado menos centralizado e monopolista, mais atento às variações de necessidades internas, pode ser visto como fonte potencial de ampliação de legitimidade". (Weiler, 1990:441-2).

O currículo descentralizado e a autonomia nas escolas podem ser, portanto, o lugar em que os conflitos se diluem ou se reduzem a casos particulares. As diferenças sociais da sociedade em geral são muito perceptíveis em cada escola em particular. Vistas individualmente, cada uma pode ser internamente mais homogênea, podendo concretizar o currículo de forma aparentemente menos conflituosa. Ou, ainda, as escolas em que se produzem conflitos sociais ou ideológicos podem ser menores em quantidade, ficando isoladas do resto do sistema. É este o modelo que agora se afirma estar em crise. Tanto suas dificuldades internas como o ataque ideológico a que foi submetido foram assinalando aspectos controversos do mesmo e ocasionando mudanças ideológicas e políticas de longo alcance. Entre as múltiplas mudanças que vêm sendo produzidas, vamos destacar três delas:

A) A crise fiscal do Estado: os Estados se transformaram em máquinas enormes, intrincadas e complexas, que geram um gasto muito grande, e, com isso, o Estado entrou em uma crise fiscal cada vez mais difícil de ser sustentada, o que está gerando uma discussão sobre o papel do Estado na cidadania.

B) A crise de motivação da sociedade: o modelo de Estado de bem-estar, ao atuar como provedor das necessidades sociais, o fez assumindo quais eram elas e como deveriam ser satisfeitas, dando alento ao consumo passivo da provisão nacional, minando a confiança dos cidadãos em dirigir suas próprias vidas e aumentando continuamente à burocracia, a vigilância, a imposição de ordens e o controle nacional (Keane, 1992)

C) A crise de motivação dos serviços públicos: a mesma apatia que se observava na sociedade em geral pode se apreciar também nos serviços públicos. Na medida em que estes são organismos planejados de forma centralizadora, burocraticamente complicados, dependentes de diferentes organismos, ao mesmo tempo centrais, periféricos e locais, perderam progressivamente coerência e capacidade de adaptação e de mudança.

A autonomia aparente

Se relacionarmos hoje as transformações ideológicas e políticas que vêm sendo produzidas ao papel do Estado, dos serviços públicos, da cidadania e da democracia, com as mudanças das reformas educacionais, poderemos entender de forma mais global a direção em que pode estar se encaminhando o sistema escolar. E, além das mudanças legislativas (onde se pode situar a maior vitória do neoliberalismo como ideologia), poderemos também analisar qual o tipo de mentalidade que parece estar se estendendo no mundo educacional. Ou seja, se as escolas forem mais diferenciadas entre si, isto leva às escolas à competitividade em que o mercado de oferta e procura deve se ajustar.

É evidente que essa discussão da competitividade e do ajuste entre a oferta e a demanda tem suas perversões. Em primeiro lugar, os recursos econômicos e de influência, para saberem se mover dentro do sistema na busca da melhor escolha, devem levar em conta que as escolas são bens escassos ou justos no mercado; as "boas" escolas, seja elas o que forem, serão ainda mais escassas; pode optar por uma "boa" escola depende da capacidade do consumidor para isso. Em segundo lugar, a competitividade como motivação da sociedade não é neutra. O critério a partir do qual se compete não é livremente escolhido pela sociedade, posto que venha decidido pela capacidade de rendimento em termos fixados pelo currículo oficial (Hatcher, 1994).

Conclusão

O que tudo isso reflete é efetivamente um modelo de ajuste e demanda, mas não um modelo de diálogo social na definição da escolaridade. A escola começa a se movimentar para oferecer o que atrai a clientela. E a clientela se movimenta em função do que sente como competitivo no mercado social. Assim, enquanto a escola e usuários não se sentarem para discutir o que acreditam que deveria ser a prática educativa, ambos estarão fazendo movimentos de ajuste a partir de demandas e necessidades que eles próprios não controlam, porque não atuam enquanto grupo que toma decisões deliberativas e compartilhadas, senão como agentes isolados guiados por interesses individuais, não sociais.

Fonte
Disponível em:
http://educacadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/contreras-jose-autonomia-dos_14.html

DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: TEORIAS PSICOGENÉTICAS EM DISCUSSÃO. SÃO PAULO: SUMMUS, 1992.

TEORIAS PSICOGENÉTICAS EM DISCUSSÃO

Esta obra foi escrita por professores especialistas da Universidade de São Paulo que através de dois anos de Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Psicologia de Ribeirão Preto, traz uma discussão entre os três principais teólogos da psicologia que tentam entender a evolução do ser humano tanto nos fatores biológicos e sócios, como também, nos aspectos afetivos e cognitivos.

O livro está dividido em três partes que subdividi em subcapítulos onde trata do tema em questão na visão dos três teóricos: Piaget na visão de La Taille, Vygotsky na visão de Oliveira e Wallon é comentado por Dantas. A primeira parte traz um debate entre os fatores biológicos e sociais do desenvolvimento humano sobre a linha de Piaget, o qual faz um diálogo sobre o lugar de interação social, na concepção de Vygotsky o debate é sobre o processo de formação de conceitos e na teoria de Wallon, onde é discutido o ato motor ao ato mental do indivíduo.

Na segunda parte a questão em foco é a afetividade e cognição com Piaget. O tema é o desenvolvimento do juízo moral e afetividade. Na linha de Vygotsky o debate é sobre o problema da afetividade e na visão de Wallon a afetividade e a construção do sujeito na psicogenética. E finalmente, na terceira parte o leitor pode tirar algumas dúvidas sobre os três teólogos, pois no apêndice podem-se encontrar perguntas sobre a universalidade, à autonomia do sujeito e a falsidade das respectivas teorias na visão Vygotskyanos (p. 104), Wallonianos (p. 107) e Piagetianos (p. 109).

Inicialmente faz-se uma introdução sobre o lugar das interações sócias na obra de Jean Piaget, evidenciando que o mesmo não desprezou a importância dos fatores sociais no desenvolvimento da inteligência do indivíduo, pois, o homem é impossível de ser pensado fora da sociedade em que vive. No entanto, o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses que aos vinte anos de idade devido aos fatores biológicos e sociais que o sujeito avança qualitativamente e passa a interagir dentro da sociedade a qual está inserido transformando o meio em que vive ou ajustando para favorecer o seu bem-estar social.

Ressaltando a existência de dois aspectos nos estudos do epistemológico, ou seja, o entendimento o qual se deve ter por ser social e os fatores sociais que explicam o desenvolvimento intelectual, La Taille (1992) afirma que, a lógica final para Piaget é o equilíbrio das ações apresentados no período sensório motor, onde a criança vai esquematizando a lógica das ações e das percepções, a qual será interiorizada pela mesma no processo de socialização.

NOVA CONCURSOS

Nesse contexto, o sujeito evolui a partir das experiências pessoais transmitidas através das interações vividas no meio, e um bebê não tem o grau de maturação que tem um adulto. Para tanto, a socialização passa pela qualidade nas trocas intelectuais e vai evoluindo através das fases de desenvolvimento da criança. O autor demonstra esse raciocínio na aplicabilidade de uma equação em que para as trocas intelectuais Piaget pressupõe um perfeito equilíbrio e uma interação de pensamentos. Tal equilíbrio das reações sociais só é possível entre indivíduos que tenham atingido o estágio operatório de pensamento fazendo uma panorâmica sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo relacionando o desenvolvimento das operações lógicas aos estágios de desenvolvimento social.

Sobre concepção de Vygotsky, Oliveira (1992) traz uma discussão sobre o processo de formação de conceitos a respeito dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento do psicológico. No entanto, as funções psicológicas do indivíduo são formadas ao longo de sua trajetória no contexto social em que vive. Nesse processo de formação de conceitos, a linguagem humana exerce um papel mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Segundo Oliveira (1992), isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as estâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é partilhado pelos usuários dessa linguagem. O estudo sobre Vygotsky na formação de conceitos aponta para duas linhas de investigação que são: o conhecimento do cérebro que opera sem a influência do meio, e do outro lado, a cultura contribuindo para o processo de formação do fator biológico do sujeito.

Em relação à Wallon, Dantas faz uma síntese sobre a vida, ressaltando que sua principal obra surgiu a partir de sua tese de doutorado que foi transformada no livro L'enfaut Turbulent (Infância e Turbulência) concluído após observações e experiências minuciosas com 214 crianças de 2 a 15 anos de idade, com profundas perturbações de comportamento. Nesta obra o autor descreve etapas do desenvolvimento psicomotor como estágio impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo, e também analisa as características e sintomas das morbidades psicomotoras, com um intuito não só de pesquisa, também para que seja viabilizada a cura para estes pacientes.

Dessa forma, Wallon, ao estudar a psicopatologia, dedicou-se ao desenvolvimento da criança que tinha como questão fundamental o estudo da consciência, considerando o melhor caminho para compreendê-la e com isto, tendo como foco principal a sua gênese que através de sua pesquisa de campo explorou as origens biológicas da consciência do indivíduo.

A partir dos apontamentos enfatizados na obra entende-se que para La Taille (1992), Piaget faz uma clara distinção entre dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. Na coação o indivíduo recebe a afirmativa do adulto como verdadeira sem refletir sobre o que foi dito, ou seja, corresponde a um nível baixo de socialização, enquanto que nas relações de cooperação são as que permitem esse desenvolvimento efetivamente. Portanto, o autor evidencia que se tem em Piaget uma teoria que resgata a dimensão ética e política dentro do desenvolvimento da inteligência do homem permitindo transparecer na sua análise uma perspectiva interacionista como referencial e fundamento básico do seu raciocínio.

Somando a isso, Ferreiro e Teberosky (1999) pontuam elementos que fazem associações condizentes e amplia a discussão sobre desenvolvimento intelectual e socialização do indivíduo. Assim:

O sujeito que conhecemos na teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Neste contexto, o indivíduo é um ser cognoscente que está o tempo todo buscando aprimorar seus conhecimentos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999 p 29).

No entanto, a sua psicogenética descreve as primeiras etapas do desenvolvimento psicomotor como estágios impulsivos emocionais que vai de 0 a 1 ano, quando a criança vivência atividade global ainda não estruturada, com movimentos bruscos, desordenados de enrijecimento e relaxamento muscular que irá indicar mal-estar ou bem-estar, e a partir do terceiro mês de vida já é conhecido padrões emocionais diferenciados como medo, alegria, raiva, entre outros.

O sensório motor e projetivo inicia de 1 aos 3 anos de idade, nesse período a criança começa a explorar o espaço físico agarrando, segurando, sentando, engatinhado, etc. Esta fase instrumenta efetivamente e cognitivamente o indivíduo para o próximo estágio, o personalismo vai dos 3 a 6 anos de idade, nesta etapa inicia o processo de discriminação entre o EU e o OUTRO, no categorial que vai de 6 a 11 anos acontece a melhor organização do mundo físico, e de 11 anos em diante acontece à puberdade e adolescência determinada pela busca de explorar a si mesmo que tem como ponto de partida o patológico. Ao fazer essa análise apresenta em seguida as síndromes psicomotoras.

Para Wallon, a afetividade é o eixo central na construção do conhecimento durante todo o processo de sua vida, ora com ações exteriores e em outros momentos refletindo consigo mesmo. Nesse sentido, Dantas (1992) afirma que na concepção de Wallon, o ato mental - que se desenvolve a partir do ato motor - passa em seguida a inibi-la, sem deixar de ser atividade corpórea. Para tanto, o grande eixo da questão é a motricidade que trabalha no organismo como uma orquestra harmoniosa movimentando órgãos, músculos e as estruturas cerebrais em busca de conhecer e interagir com dos os componentes da sociedade a qual pertence, ou seja, essa busca constante do indivíduo irá favorecer o seu desenvolvimento mental.

Vale salientar que, haverá uma descontinuidade entre o ato motor e o ato mental na medida em que for se fortalecendo com o domínio de signos culturais, enquanto que, o ato motor vai reduzindo os seus movimentos a partir do segundo ano de vida que irá dá mais espaços de tempos cada vez mais longos de imobilização.

Sobre o desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Piaget, que fala em sua obra "Le jugement moral chez I' enfant". O desenvolvimento do juízo moral da criança está enraizado entre a afetividade e cognição,

ou seja, impossível de ser pensado separadamente, pois o indivíduo descobre a afetividade no meio em que vive, e através do contato com os outros o desenvolvimento da sua personalidade é formado através de percepções, assimilação, experiências e informações vivenciadas pelo sujeito. Nesse sentido, Munari (2010 p.102) expressa que, "a questão da influência do meio sobre o desenvolvimento e o fato de que as reações características dos diferentes estágios sejam sempre relativas a certo ambiente".

Nesse sentido, para Piaget, as vivências impõem regras, as quais só poderão ser confirmadas a partir do respeito que o sujeito tem por estas regras baseado em sua moralidade. Pois, toda moral consiste num conjunto de normas a ser seguida, e toda sua essência está no respeito a estas normas. Para facilita a compreensão, Piaget apud La Taille (1992) classifica em três etapas de evolução da prática e da consciência da regra que são: anomia: de 5 a 6 anos quando a criança não seguir as regras coletivas criando suas próprias normas à medida que se sentirem ameaçadas no transcorrer do processo em que está participando; heteronomia: de 6 a 9 anos quando não compreende, mas seguir; e autonomia: de 9 a 10 anos quando seguem as regras e compreende o acordo firmado coletivamente visando favorecer o bem comum.

No entanto, o dever moral acontece a partir das normas estabelecidas pelos pais e os adultos que vivem no seu dia a dia, e também pelo respeito que elas têm sobre tais regras que podem ser traduzidos como realismo moral caracterizado por três etapas distintas como: é bom todo ato de obediência, culpem ao pé da letra e o julgamento é feito pelo ato e não pela intencionalidade.

Todavia, a noção de justiça reúne todas as noções morais que regulam e determinam as normas dentro da sociedade, incluído as ideias matemáticas e outras. Fato bastante curioso e equivocado é o símbolo da justiça ser determinado pela imagem da balança como forma de estabelecer o direito e igualdade para todos, mas não poderão esquecer-se dos seus deveres e o respeito ao próximo. No entanto, cada cidadão que se sentir ameaçado ou prejudicado poderá recorrer às leis para que a justiça seja conquistada e o seu direito prevalecido.

Sendo assim, a partir da investigação constante a criança desenvolve seus conhecimentos interagindo com o meio em que vive superando obstáculos conforme o grau de maturidade do mesmo. Nesse livro, Oliveira (1992) relata que Vygotsky aborda o problema da afetividade no campo de pesquisa da atividade cognitiva. Segundo Oliveira, Vygotsky é contrário o estudo da afetividade e cognição separadamente como faz a psicologia tradicional. Ele pesquisou os processos internos do desenvolvimento humano mostrando a importância de diferenciar as funções mentais elementares (involuntárias) e superiores que são as ações conscientes (voluntária) e também compreende que uma está ligada a outra não podendo ser dissociada uma da outra.

Entende-se que, para Vygotsky a consciência é formada através de sua participação no meio em que vive, no qual o sujeito se relaciona e aprimora seus conhecimentos com base nas práticas sociais dos mais experientes tendo a linguagem Intersubjetividade que é a questão simbólica como meio facilitador dessa integração social que vai favorecer um processo de internalização deste contexto cultural para a formação da sua própria consciência (subjetividade). Segundo Vygotsky (1984) é a ideia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos.

Neste contexto, o referencial para se compreender essa linguagem é verificando o sentido e o significado das palavras como forma de mediação para o indivíduo compreender o mundo, sabendo que, o significado é exclusivo do domínio da consciência humano numa conexão entre o cognitivo e afetivo. Em primeira estância a linguagem tem a função de socialização pelo sujeito, e ao longo de sua trajetória ela é internalizada, passando a servir o próprio sujeito, o que Vygotsky considera de discurso interior.

Segundo Dantas (1992), a afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon é um tema central em sua teoria que é genética (estuda o desenvolvimento funcional) e dialética (indica direções e possibilidades), impossível de se pensar como processo direto que só vai adiante ao contrário tem idas e vindas. Relatando assim, que a plateia desempenha o papel do oxigênio que alimenta a chama emocional. O ser humano não conseguiria vive sem o contrato com os outros, ou seja, toda atividade que envolva a emoção trabalha lado a lado com o social e o biológico.

Para tanto, a emoção tem sua origem na vida orgânica do sujeito que ao nascer é mediado pelo afeto que simultaneamente envolve o social e o biológico criando no indivíduo uma ligação forte com o ambiente. A emoção pode ser classificada de natureza Hipotética (susto e depressão) e hiprotética (ansiedade). O sujeito é puramente afeto. Enquanto, segundo Wallon apud Dantas (1992) quando a inteligência e afetividade estão misturadas e ao longo da vida será marcado por momentos afetivos ou cognitivos.

De forma que, para o sujeito se desenvolva é necessário que afetividade e inteligência simultaneamente estejam juntas. A partir do momento que a inteligência evolui a emoção também. Para tanto, o ser está continuamente em construção não podendo ser considerado um sujeito acabado.

Afirma-se então que, o livro retrata uma discussão sobre a psicologia genética tão indispensável para compreender como ocorre o desenvolvimento humano necessário para o estudo das diversas áreas afins.

Identificação dos autores: Yves La Taille, professor doutor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na cadeira de Psicologia do Desenvolvimento. Marta Kohl de Oliveira, Professora doutorada Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, na cadeira de Psicologia da Educação. Heloysa Dantas, professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Psicologia da Educação.

Fonte

SANTOS, N. T. da S.

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_71716/artigo_sobre_resenha-critica-sobre-as-teorias-psicogeneticas-em-discussao

DELIZOICOV. DEMÉTRIO; ANGOTTI, JOSÉ ANDRÉ. METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994. (CAPÍTULO II: UNIDADES 2 E 3; CAPÍTULO III: UNIDADES 4 E 5).

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NO LIVRO METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Metodologia do Ensino de Ciências é um livro com foco nas séries iniciais do 1º grau, atualmente séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi escrito para uso nos cursos de Magistério de 2º grau, hoje Ensino Médio, tendo em vista oferecer uma proposta de renovação no ensino de Ciências naturais (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1994).

É organizado em quatro capítulos. No 1° capítulo apresenta-se a proposta da relação da disciplina "Metodologia do Ensino de Ciências" com outras e suas especificidades, finalizando com o histórico do Ensino de Ciências no Brasil. No 2° capítulo são abordados aspectos de natureza epistemológica relevantes para o ensino de Ciências. O 3° capítulo traz a relação Ciências, professorandos e crianças com o intuito de subsidiar a formulação de um programa para as séries iniciais do 1º grau. O último capítulo destaca os projetos de ensino desenvolvidos de acordo com o subprograma "Educação para a Ciência", do concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. Sendo assim, resta-lhe transformar essa situação. A busca do conhecimento é imprescindível, é uma atividade inseparável da prática social, e não deve se basear no acúmulo de informações, mas sim numa reelaboração mental que deve surgir em forma de ação, sobre o mundo social. Assim, a escola deve ser valorizada como instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido. A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo constituir-se em um importante instrumento no processo de transformação da mesma. Sua principal função é elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz para atuar no sentido de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural.

Delizoicov e Angotti (1994) explicitam que o objetivo da obra é colocar nas mãos dos futuros educadores um "instrumento" que os ajude a "agilizar" práticas escolares que levem a mudanças na escola básica, as quais "somente serão concretizadas pelos próprios docentes". Na apresentação da obra fica claro para quem o livro é dirigido, pois não se restringe somente aos futuros professores que cursam Magistério (atual curso Normal Superior). Desta forma, o livro também pode ser útil para as disciplinas: Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Instrumentação para o Ensino de Ciências das licenciaturas em Física, Química e Biologia, assim como do curso de Pedagogia.

Os momentos pedagógicos são explorados no 2° capítulo da obra, na unidade que trata do ensino de Ciências, mais precisamente no tópico intitulado "Uma metodologia para o ensino de Ciências".

Inicialmente os momentos pedagógicos são trazidos pelos autores como uma proposta de "abordagem metodológica" (1994: 52) que, na época, vinha sendo desenvolvida e aplicada no projeto "Ensino de Ciências a partir de Problemas da Comunidade", na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, junto a professores em serviço e seus alunos.

Os autores apresentam algumas contraposições que se relacionam com premissas epistemológicas e pedagógicas defendidas no decorrer do livro.

Algumas premissas subjacentes à metodologia proposta

Cotidiano X Distante: Os autores sinalizam a necessidade do professor de Ciências considerar com seriedade os fenômenos e as situações que constituem o universo dos educandos, ao enfatizar que: "esforços recentes de se trabalhar os mesmos conteúdos de ensino mais vinculados àquele universo mostram que é possível, neste nível de ensino, uma efetiva aproximação dos modelos e das abstrações contidas no conhecimento científico e sua aplicação em situações reais e concretas" (53).

Senso comum X Conhecimento universal sistematizado: é proposto que o educador considere os conhecimentos que os alunos possuem, pois podem "interferir na efetiva apreensão do conteúdo veiculado na escola. [...] no estudo das Ciências, situações conflitivas emergem, oportunizando a "convivência" de duas estruturas de conhecimento paralelas, que para o mesmo fenômeno estudado não fornecem a mesma interpretação" (53).

Diálogo X Monólogo: a postura problematizadora do educador é enfatizada como forma de superar o monólogo. A participação tanto do aluno quanto do educador significa "uma interação mediatizada pelo problema, o que implica um diálogo" (53). Os autores enfatizam a necessidade de um equilíbrio entre a postura problematizadora e a postura centrada num "excessivo discurso centralizador" (54) cujo pressuposto é, exclusivamente, a transmissão de conhecimento. Desafio X Verdade: na perspectiva do livro, encarar "a questão, a resposta, o lúdico, a imaginação, a construção mental apresentada pelo aluno" (54) como um desafio constante, poderá contribuir para o estabelecimento de um clima propício para a troca de saber e de aprendizagem das Ciências, tanto para educadores quanto para educandos.

Após essas contraposições, Delizoicov e Angotti (1994) apresentam ao educador os 3MP, explicitando as características essenciais de cada um deles. Assim:

Primeiro Momento: a problematização inicial

São apresentadas questões e/ou situações para discussão com os alunos. Sua função, mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, é fazer a

ligação desse conteúdo com situações reais que os alunos conhecem e presenciam, para as quais provavelmente eles não dispõem de conhecimentos suficientes para interpretar total ou corretamente (54).

Delizoicov e Angotti recomendam que a postura do educador "seja mais de questionar e lançar dúvidas do que de responder e fornecer explicações" (55). Enfatizam que a problematização pode ocorrer, pelo menos, em dois sentidos. De um lado, as concepções alternativas dos alunos, aquilo que o aluno já tem noções, fruto de aprendizagens anteriores, que pode emergir com a discussão problematizada. De outro, um problema a ser resolvido, quando o aluno deve sentir a necessidade de conhecimentos que ainda não possui.

Explicam ainda que o critério para a escolha das questões "é o seu vínculo com o conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, necessariamente relacionadas com o conteúdo de Ciências a ser estudado" (55).

Comparando-se à função do Primeiro Momento, assim explicitada no livro, com a que teve nos três projetos anteriores, destaca-se que não se explicita a relação que esse momento possui com situações significativas envolvidas nos temas geradores. Apesar de enfatizar a necessidade de um tratamento didático-pedagógico do conhecimento do aluno sobre "situações reais que os alunos conhecem e presenciam", não estabelece critérios que possam contribuir para a seleção do que seriam e quais seriam as situações a que se refere. De fato, essa mudança na proposta de uso do primeiro momento está relacionada às diferentes perspectivas didático-pedagógicas que embasam as proposições oriundas dos três projetos anteriores e a do projeto do qual o livro é parte constituinte (Coleção Magistério). Como se verá no decorrer da análise, as alterações dizem respeito, sobretudo, às diferenças existentes entre uma abordagem conceitual e uma abordagem temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002).

Segundo Momento: a organização do conhecimento

Os autores explicam que, no segundo momento: o conhecimento em Ciências Naturais necessário para a compreensão do tema e da problematização inicial será sistematicamente estudado sob orientação do professor. Serão desenvolvidas definições, conceitos, relações. O conteúdo programado é preparado em termos instrucionais para que o aluno o aprenda de forma a, de um lado perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados, e, de outro, a comparar esse conhecimento com o seu, para usá-lo para melhor interpretar aqueles fenômenos e situações (55).

Conforme destacado, nota-se a presença do termo "tema". Ou seja, introduz-se a ideia de que a intenção é que o conhecimento científico está colocado na perspectiva de compreensão da problematização e do tema, e não como um fim em si mesmo.

Para desenvolver esse momento, o professor é aconselhado a utilizar como recurso diversas técnicas de ensino, tais como: estudo em grupo, seminários, visitas e excursões.

Terceiro Momento: a aplicação do conhecimento

Ao apresentarem esse momento pedagógico, os autores afirmam que:

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento (55).

Com isso, pretende-se que "dinâmica e evolutivamente" se perceba que o conhecimento está disponível para qualquer cidadão e por isso deve ser apreendido, não sendo apenas uma construção historicamente determinada.

Com os três momentos, assim descritos, os autores, conforme anunciado, apresentam uma atividade que é estruturada com base nessa dinâmica, na unidade 3 – Conteúdo e Metodologia indissociáveis (57) da obra Metodologia do Ensino de Ciências.

Radiação Solar, uma abordagem metodológica (Tópico 1)

Nesse tópico, os autores exemplificam como os momentos pedagógicos podem ser utilizados para o desenvolvimento de uma atividade. Segundo eles, uma forma de "enriquecer e amadurecer este tópico é a reflexão e a discussão conjunta com colegas professores" (56).

Assim, no primeiro momento, são sugeridas algumas questões e situações que servem para a apreensão da visão dos alunos sobre o assunto, conforme afirmam os autores. Algumas das questões sugeridas são:

1) Explique a forma adquirida pelos rochedos da orla marítima;

2) Por que as pessoas expostas ao sol ficam bronzeadas?

3) Por que primeiro vemos o relâmpago e só depois ouvimos o trovão?

Essas questões exploram claramente manifestações empíricas de processos naturais que precisam do conceito físico de onda para ser compreendidas. Trata-se, portanto, de um conceito eleito para estruturar a atividade exemplar para o uso dos 3MP, em sintonia com a perspectiva da abordagem conceitual para a estruturação de conteúdos programáticos escolares, uma vez que não se trata de um tema, como, por exemplo, as "Ondas do mar", que também propiciaria o desenvolvimento do conceito físico de ondas, no caso as mecânicas, ou "As cores do arco-íris", que propiciaria o desenvolvimento do conceito de ondas eletromagnéticas. Esses dois exemplos de temas, mesmo não possuindo a característica dos temas geradores, exigiriam uma organização do conteúdo programático que possibilitaria exemplificar como uma abordagem temática tornaria possível introduzir e desenvolver os conceitos científicos abordados no segundo momento.

De fato, no segundo momento, para a organização dos conhecimentos, são apresentados alguns conceitos e propriedades das ondas, introduzindo atividades com uma corda para em seguida utilizar aspectos dessa unidade para

analisar alguns parâmetros fundamentais da onda como: comprimento, frequência, período, velocidade de propagação e unidades de medidas. Nesse momento também são lançados problemas e questões.

Finalmente, no terceiro momento, que se refere à aplicação do conhecimento, são retomadas as questões e situação da problematização inicial. De acordo com os autores, para "rediscuti-las e verificar se houve mudanças nas respostas ou se é possível responder a algumas que eventualmente não puderam ser enfrentadas naquele momento" (68). Na explicitação desse momento, os autores fazem uma importante observação, quando afirmam que:

Não é obrigatória a resposta precisa a todas as questões, nem se pode garantir todas as respostas somente com o conhecimento adquirido até aqui (68).

Nesse momento, novas questões também são sugeridas, como por exemplo, pede-se para determinar a frequência da onda do rádio com diversos comprimentos de onda, para explicar o efeito estufa, entre outras.

Fica evidente a importância da reflexão sobre as questões e da tentativa de aproximar o conhecimento novo da interpretação de fenômenos de nosso convívio, embora a proposição 1 do primeiro momento "Explique a forma adquirida pelos rochedos da orla marítima", refira-se a um fenômeno convivido apenas por alunos que vivem na faixa litorânea. Os que habitam as regiões brasileiras centrais, distantes do mar, precisam abstrair a forma adquirida pelos rochedos através de dados disponíveis em outras circunstâncias. Neste sentido, uma das consequências das alterações nos 3MP, decorrentes das interações na produção do livro, foi o vínculo estrito das questões do primeiro momento com a conceituação científica desenvolvida no segundo momento, e não propriamente questões que seriam significativas para a compreensão de um tema, como aquelas que se propunham nos três projetos anteriores e com as quais se problematizaria a necessidade de se incluir e abordar a conceituação científica necessária para a compreensão do tema, como é a proposta da abordagem temática.

Nas "orientações ao professor" desse tópico (72-74), os autores apresentam sugestões que pretendem auxiliar os professores no desenvolvimento da atividade proposta e estruturada pelos 3MP, além das leituras recomendadas para o aprofundamento de aspectos relativos à perspectiva educacional que baliza o grupo de investigadores no EC. Nessas orientações, é possível verificar que um dos objetivos da atividade (Radiação Solar) era "aplicar para um conteúdo específico a metodologia de ensino proposta" (72).

Com o objetivo de problematizar a atividade desenvolvida, os autores sugerem:

Discussão da metodologia: Somente após ter aplicado e praticado a metodologia durante as aulas através do conteúdo específico, explicite-a, promovendo uma discussão crítica. Questões propostas para discussão: 1. Que características básicas cada momento pedagógico apresenta? 2. As questões e/ou situações da problematização inicial têm que finalidade? 3. As conclusões da problematização inicial são suficientes para esgotar o conhecimento em Ciências? 4. Que adaptações devem ser feitas caso esta metodologia seja usada nas aulas de 1ª a 4ª séries? 5. Baseando-se no texto, ressalte a função e os pontos importantes de cada momento pedagógico. 6. Relacione os aspectos metodológicos com as contraposições (73).

Apesar da abordagem e uso dos 3MP estar mais focada em uma abordagem conceitual, percebe-se que os autores, a nível do discurso explícito no texto, procuram trabalhar as unidades de ensino, estruturando-as por parâmetros encadeados às categorias dialogicidade e problematização.

Para complementar essa unidade, são apresentadas as atividades dos tópicos 2 – Fotossíntese, uma abordagem metodológica e 3 – Combustão, uma abordagem metodológica. Essas atividades foram propostas por componentes do projeto Coleção Magistério e autores de outros livros da coleção, como os de Biologia (Soncini e Castilho, 1992) e de Química (Beltran e Ciscato, 1991). Esses autores não pertenciam ao grupo de investigação em EC do qual Delizoicov e Angotti eram originários. No entanto, o processo mediado pelas interações que tiveram — a circulação intercoletiva — para conceber aspectos fundamentais e estruturantes de livros da coleção, particularmente do livro Metodologia de Ensino, parece ter tido alguma influência mútua, quer no sentido das modificações nos 3MP quer ao se incorporar a dimensão da problematização dos conteúdos.

O tópico 2 é proposto por Maria Isabel Soncini e Miguel Castilho Júnior, no qual a dinâmica utilizada é a da problematização, "na qual o conceito é construído pelos alunos" (74). Já a atividade do tópico 3, proposta pelo professor Nelson Orlando Beltran, é desenvolvida com base na experimentação. É importante ressaltar, de acordo com os autores, que:

Na aula, o professor não usou o experimento para mostrar que os resultados confirmavam as explicações dadas. Ao contrário, problematizou uma situação fazendo com que os alunos fossem obrigados a levantar hipóteses sobre o que estava ocorrendo.

Fonte

MUENCHEN, C. A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de SANTA MARIA/RS.

Referência

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1994.

DOWBOR, LADISLAU. EDUCAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA REALIDADE LOCAL. ESTUD. AV. [ONLINE].2007, VOL.21, Nº 60, PP. 75-90.

EDUCAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA REALIDADE LOCAL

Ladislau Dowbor

NO MUNICÍPIO de Pintadas, na Bahia, pequeno município distante da modernidade do asfalto, todo ano quase a metade dos homens viajava para o Sudeste para o corte de cana. A parceria de uma prefeita dinâmica, de alguns produtores e de pessoas com visão das necessidades locais permitiu que os que buscavam emprego em lugares distantes se voltassem para a construção do próprio município. Começaram com uma parceria da Secretaria da Educação local com uma universidade de Salvador, para elaborar um plano de saneamento básico da cidade, o que reduziu os custos de saúde, liberou terras e verbas para a produção, e assim por diante. A geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude proativa para o desenvolvimento fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar no instrumento científico e pedagógico da transformação local.

A iniciativa partiu de uma prefeita eleita por uma rede de organizações sociais, portanto diretamente vinculada às necessidades das comunidades. Em retribuição, o governador mandou fechar a única agência bancária da cidade. A resposta da comunidade foi reativar uma cooperativa de crédito local, passando a financiar localmente grande parte das iniciativas. E a educação nisso? Os promotores dessas iniciativas deram-se conta de que Pintadas fica no semiárido, e que as crianças nunca tinham tido uma aula sobre o semiárido, sobre as limitações e potencialidades da sua própria realidade. Hoje se ensina o semiárido nas escolas de Pintadas. É natural que esse ensino, que permite às crianças a compreensão da sua região, das dificuldades dos seus próprios pais nas diversas esferas profissionais, estimule as crianças e prepare cidadãos que verão a educação como instrumento de transformação da própria realidade.

Em Santa Catarina, sob orientação do falecido Jacó Anderle, foi desenvolvido o programa "Minha Escola, Meu Lugar". Trata-se de uma orientação sistemática de inclusão da realidade local nos currículos escolares, envolvendo a formação de professores – que, em geral, pela própria formação, também desconhecem as suas regiões –, a elaboração de material didático, articulação dos currículos de diversas disciplinas, e assim por diante.

A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era um local pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixos do Estado. Como outras regiões do país, São Joaquim e os municípios vizinhos esperavam que o desenvolvimento "chegasse" de fora, sob forma de investimento de uma grande empresa, ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar, e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, que constataram ser excepcionalmente favorável à fruticultura. Organizaram-se, e com os meios de que dispunham fizeram parcerias com instituições de pesquisa, formaram cooperativas, abriram canais conjuntos de comercialização para não depender de atravessadores, e hoje constituem uma das regiões que mais rapidamente se desenvolvem no país. E não estão dependendo de uma grande corporação que de um dia para outro pode mudar de região: dependem de si mesmos.

É importante pensar a dimensão educativa desses processos. Há tempos, com a recomendação do Banco Mundial, promoveu-se o que se chamava na época de "educação para o desenvolvimento". A visão restringia os currículos, centrando-os na formação de pessoas úteis para as empresas, em conhecimentos tidos como mais "práticos". Hoje essa tendência se manifesta em grandes instituições privadas, como a Phoenix, nos Estados Unidos, universidade de fins lucrativos, cotada em bolsa, que eliminou visões humanistas e ensina o que caracteriza como marketable skills, ou seja, habilidades comercializáveis. É ir contra a corrente, na linha da velha dicotomia entre teoria e prática.

Essa visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que estão ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas desse tipo, constata-se que não só as crianças, mas mesmo os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Numa região da Itália, visitamos uma cidade onde o chão da praça central era um grande baixo-relevo da própria cidade e das regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica, e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com as crianças a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade, e assim por diante. Há cidades que elaboraram um Atlas local para que

as crianças pudessem entender o seu espaço, outras estão dinamizando a produção de indicadores para que os problemas locais se tornem mais compreensíveis, e mais fáceis de ser incorporados ao currículo escolar. Os meios são numerosos e variados, e os detalharemos no presente texto, mas o essencial é essa atitude de considerar que as crianças podem e devem se apropriar, por meio de conhecimento organizado, do território onde são chamadas a viver, e que a educação tem um papel central a desempenhar nesse plano.

Há uma dimensão pedagógica importante nesse enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudarem, por exemplo, as dinâmicas migratórias que constituíram a própria cidade onde vivem, as crianças tendem a encontrar cada uma a sua origem, segmentos de sua identidade, e passam a ver a ciência como instrumento de compreensão da sua própria vida, da vida da sua família. A ciência passa a ser apropriada, e não mais apenas uma obrigação escolar.

Globalização e desenvolvimento local

Quando consultamos a imprensa, ou até revistas técnicas, parece-nos que tudo está globalizado, só se fala em globalização, no cassino financeiro mundial, nas corporações transnacionais. A globalização é um fato indiscutível, diretamente ligado a transformações tecnológicas da atualidade e à concentração mundial do poder econômico. Mas nem tudo foi globalizado. Quando olhamos dinâmicas simples, mas essenciais para a nossa vida, encontramos o espaço local. Assim, a qualidade de vida no nosso bairro é um problema local, envolvendo o asfaltamento, o sistema de drenagem, as infraestruturas do bairro.

Esse raciocínio pode ser estendido a inúmeras iniciativas, como a de São Joaquim aqui citada, mas também a soluções práticas, como a decisão de Belo Horizonte de tirar os contratos da merenda escolar da mão de grandes intermediários, contratando grupos locais de agricultura familiar para abastecer as escolas, o que dinamizou o emprego e o fluxo econômico da cidade, além de melhorar sensivelmente a qualidade da comida – foram incluídas cláusulas sobre agrotóxicos – e de promover a construção da capital social. Dependem essencialmente da iniciativa local a qualidade da água, da saúde, do transporte coletivo, bem como a riqueza ou pobreza da vida cultural. Enfim, grande parte do que constitui o que hoje chamamos de qualidade de vida não depende muito – ainda que possa sofrer os seus impactos – da globalização: depende da iniciativa local.

A importância crescente do desenvolvimento local encontra-se hoje em inúmeros estudos, do Banco Mundial, das Nações Unidas, de pesquisadores universitários. Iniciativas como a que mencionamos antes vêm sendo estudadas regularmente. O Programa Gestão Pública e Cidadania, por exemplo, desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, tem cerca de 7.500 experiências desse tipo cadastradas e estudadas. O Cepam, que estuda a administração local no Estado de São Paulo, acompanha centenas de experiências. O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam) do Rio de Janeiro acompanha experiências no Brasil inteiro, como é o caso de Instituto Pólis, da Fundação Banco do Brasil, que promoveu a Rede de Tecnologias Sociais, e assim por diante.

É interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Naisbitt, um pesquisador americano, chegou a chamar esse processo de duas vias, de globalização e de localização, de "paradoxo global". Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta.

A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que, em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo os seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, incluindo os planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade.

Há municípios turísticos, por exemplo, onde um gigante do turismo industrial ocupa uma imensa parte da orla marítima, joga a população ribeirinha para o interior e obtém lucros a partir da beleza natural da região, na mesma proporção em que dela priva os seus habitantes. Outros municípios desenvolveram o turismo sustentável e aproveitam a tendência crescente da busca de lugares mais sossegados, com pousadas simples, mas em ambiente agradável, ajudando, e não desarticulando, as atividades preexistentes, como a pesca artesanal, que aliás se torna um atrativo. Tanto o turismo de resorts como o turismo sustentável participam do processo de globalização, mas na segunda opção há um enriquecimento das comunidades, que continuam a ser donas do seu desenvolvimento.

Com o peso crescente das iniciativas locais, é natural que da educação se esperem não só conhecimentos gerais, mas a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local.

Urbanização e iniciativas sociais

Boa parte da atitude passiva de "espera" do desenvolvimento se deve ao fato de a nossa urbanização ainda ser muito recente. Nos anos 1950, éramos, como ordem de grandeza, dois terços de população rural; hoje somos 82% de população urbana. A urbanização muda profundamente a forma de organização da sociedade em torno às suas necessidades. Uma família no campo resolve individualmente os seus próprios problemas de abastecimento de água, de lixo, de produção de hortifrutigranjeiros, de transporte.

Na cidade, não é viável cada um ter o seu poço, mesmo porque o adensamento da população provoca a poluição dos lençóis freáticos pelas águas negras. O transporte é em grande parte coletivo, o abastecimento depende de uma rua comercial, as casas têm de estar interligadas com redes

de água, esgotos, telefonia, eletricidade, frequentemente com cabos de fibras ópticas, sem falar da rede de ruas e calçadas, de serviços coletivos de limpeza pública e de remoção de lixo, e assim por diante. A cidade é um espaço no qual predomina o sistema de consumo coletivo em rede.

No espaço adensado urbano, as dinâmicas de colaboração passam a predominar. Não adianta uma residência combater o mosquito da dengue se o vizinho não colabora. A poluição de um córrego vai afetar toda a população que vive rio abaixo. Assim, enquanto a qualidade de vida da era rural dependia em grande parte da iniciativa individual, na cidade passa a ser essencial a iniciativa social, que envolve muitas pessoas e a participação informada de todos.

O próprio entorno rural passa cada vez mais a se articular com a área urbana, tanto por meio do movimento de chácaras e lazer rural da população urbana como pelas atividades rurais que se complementam com a cidade, como é o caso do abastecimento alimentar, das famílias rurais que complementam a renda com trabalho urbano, ou da necessidade de serviços descentralizados de educação e saúde. Gera-se assim um espaço articulado de complementaridades entre o campo e a cidade. Onde antes havia a divisão nítida entre o "rural" e o "urbano" aparece o que tem sido chamado de "urbano".

No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Esse "aprender a colaborar" se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo, numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum.

É nesse plano que desponta a imensa riqueza da iniciativa local: como cada localidade é diferenciada, segundo o seu grau de desenvolvimento, a região onde se situa, a cultura herdada, as atividades predominantes na região, a disponibilidade de determinados recursos naturais, as soluções terão de ser diferentes para cada uma. E só as pessoas que vivem na localidade, que a conhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados, e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará para elas.

O Brasil possui quase 5.600 municípios. Não é viável o governo federal, ou mesmo o governo estadual, conhecer todos os problemas de tantos lugares diferentes. E tampouco está na mão de algumas grandes corporações resolver tantos assuntos, ainda que tivessem interesse. De certa forma, os municípios formam os "blocos" com os quais se constrói o país, e cada bloco ou componente tem de se organizar de forma adequada segundo as suas necessidades, para que o conjunto – o país – funcione.

Assim passamos de uma visão tradicional dicotômica, na qual ficava de um lado a iniciativa individual e de outro a grande organização, estatal ou privada, para uma visão de iniciativas colaborativas no território. As inúmeras organizações da sociedade civil organizada, as ONG, as organizações comunitárias, os grupos de interesse, fazem parte dessa construção de uma sociedade que gradualmente aprende a articular interesses que são diferenciados, mas nem por isso deixam de ter dimensões complementares.

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa, assim, a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo "escola pobre para pobres": trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura à nova geração os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua.

Informação, educação e cidadania

A pesquisadora americana Hazel Henderson traz uma imagem interessante. Imaginemos um trânsito atravancado numa região da cidade. Uma das soluções é deixar cada um se virar como pode, um tipo de liberalismo exacerbado. O resultado será, provavelmente, que todos buscarão maximizar as suas vantagens individuais, gerando um engarrafamento-monstro, pois a tendência é ocupar todos os espaços vazios, e a maioria vai ter um comportamento semelhante. Outra solução é colocar guardas que irão direcionar todo o fluxo de trânsito, de forma imperativa, a fim de desobstruir a região. A solução pode ser mais interessante, mas não respeita as diferenças de opção ou mesmo de destino dos diversos motoristas. Uma terceira saída é deixar a opção ao cidadão, mas assegurar, por meio de rádio ou de painéis, ampla informação sobre o local onde ocorre o engarrafamento, os tempos previstos de demora e as opções. Esse tipo de decisão, democrática, mas informada, permite o comportamento inteligente de cada indivíduo, segundo os seus interesses e situação particular, e ao mesmo tempo o interesse comum.

Sempre haverá, naturalmente, um pouco de cada opção nas diversas formas de organizar o desenvolvimento, mas o que nos interessa particularmente é a terceira opção, pois mostra que além do "vale tudo" individual, ou da disciplina da "ordem", pode haver formas organizadas e inteligentes de ação sem que seja preciso mandar nas pessoas, respeitando a sua liberdade. Em outros termos, um bom conhecimento da realidade, sólidos sistemas de informação, transparência na sua divulgação podem permitir iniciativas inteligentes por parte de todos.

Há algum tempo, a cidade de Porto Alegre colocou em mapas digitalizados todas as informações sobre unidades econômicas da cidade, que estão registradas na Secretaria da Fazenda para obter o alvará de funcionamento. Quando, por exemplo, um comerciante quer abrir uma farmácia, mostram-lhe o mapa de distribuição das farmácias na cidade. Com isso, o comerciante localiza as áreas onde já há várias farmácias, e onde há falta delas. Assim, com boa informação, o comerciante irá localizar a sua farmácia onde há clientela que esteja precisando, servindo melhor os seus próprios interesses e prestando um serviço socialmente mais útil.

Em outros termos, a coerência sistêmica de numerosas iniciativas de uma cidade, de um território depende fortemente de uma cidadania informada. A tendência que temos hoje é que só alguns políticos ou chefes econômicos locais dispõem da informação, e ditam o seu programa à cidade. Assim, a democratização do conhecimento do território, das suas dinâmicas mais variadas é uma condição central do desenvolvimento. E onde o cidadão vai colher conhecimento sobre a sua região se discussões sobre a cidade só aparecem uma vez a cada quatro anos nos discursos eleitorais?

Um relatório recente do Instituto de Estudos Sócio-Econômicos (Inesc), uma ONG que trabalha sobre o controle do dinheiro público, é nesse sentido interessante:

O fato de termos uma sociedade com baixo nível de escolaridade, constitui um desafio a mais, não só para melhorar a escolaridade, mas para educar para a cidadania, para que os cidadãos saibam suas responsabilidades e saibam cobrar dos seus legisladores e do poder público em geral, a transparência, a decomposição dos números que não entendem. Apesar disso, e embora não haja uma cultura disseminada do controle social na população, muitos cidadãos exercem o controle social com extrema eficácia porque têm noção de prioridade e fazem comparações, em termos de resultados das políticas, mesmo sem saber ler, e mesmo quando o próprio poder público tenta desqualificá-los, principalmente quando se apontam irregularidades nos Conselhos. Quanto mais as informações são monopólio, ou herméticas e confusas, menor é a capacidade de a sociedade participar e de influenciar o Estado, o que acaba enfraquecendo a noção de democracia, que pode ser medida pelo fluxo, pela qualidade e quantidade das informações que circulam na sociedade. O grande desafio é a transparência no sentido do empoderamento, que significa encontrar instrumentos para que a população entenda o orçamento e fiscalize o poder público.

O objetivo da educação não é desenvolver conceitos tradicionais de "educação cívica" com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir que os jovens tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas. Entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isso é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o "prático" relativamente ao teórico, trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria.

Os parceiros do desenvolvimento local

Uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local terá de organizar parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. Em particular, as escolas, ou o sistema educacional local de forma geral, terão de articular-se com universidades locais ou regionais para elaborar o material correspondente, organizar parcerias com ONG que trabalham com dados locais, conhecer as diferentes organizações comunitárias, interagir com diversos setores de atividades públicas, buscar o apoio de instituições do sistema S como Sebrae ou Senac, e assim por diante.

O processo é de duplo sentido, pois, por um lado, leva a escola a formar pessoas com maior compreensão das dinâmicas realmente existentes para os futuros profissionais, e, por outro, leva a que essas dinâmicas penetrem o próprio sistema educacional, enriquecendo-o. Assim, os professores terão maior contato com as diversas esferas de atividades, tornar-se-ão de certa maneira mediadores científicos e pedagógicos de um território, de uma comunidade. A requalificação dos professores que isso implica poderá ser muito rica, pois esses serão naturalmente levados a confrontar o que ensinam com as realidades vividas, sendo de certa maneira colocados na mesma situação que os alunos, que escutam as aulas e enfrentam a dificuldade em fazer a ponte entre o que é ensinado e a realidade concreta do seu cotidiano.

O impacto em relação à motivação, para uns e outros, poderá ser grande, sobretudo para os alunos a quem sempre se explica que "um dia" entenderão por que o que estudam é importante. O aluno que tiver aprendido em termos históricos e geográficos como se desenvolveu a sua cidade, o seu bairro, terá maior capacidade e interesse em contrastar esse desenvolvimento com o processo de urbanização de outras regiões, de outros países, e compreenderá melhor os conceitos teóricos das dinâmicas demográficas em geral.

Envolve ainda mudanças dos procedimentos pedagógicos, pois é diferente fazer os alunos anotarem o que o professor diz sobre D. Carlota Joaquina, e organizar de maneira científica o conhecimento prático, mas fragmentado que existe na cabeça dos alunos. Em particular, seria natural organizar de forma regular e não esporádica discussões que envolvam alunos, professores e profissionais de diversas áreas de atividades, desde líderes comunitários a gerentes de banco, de sindicalistas a empresários, de profissionais liberais e desempregados, apoiando esses contatos sistemáticos com material científico de apoio.

Na sociedade do conhecimento para a qual evoluímos rapidamente, todos – e não só as instituições de ensino – se defrontam com as dificuldades de se lidar com muito mais conhecimento e informação. As empresas realizam regularmente programas de requalificação dos trabalhadores, e hoje trabalham com o conceito de knowledge organization, ou de learning organizations, na linha da aprendizagem permanente.

Acabou o tempo em que as pessoas primeiro estudam, depois trabalham, e depois se aposentam. A relação com a informação e o conhecimento acompanha cada vez mais as pessoas durante toda a sua vida. É um deslocamento profundo entre a cronologia da educação formal e a cronologia da vida profissional.

Nesse sentido, todas as organizações, e não só as escolas, se tornaram instituições onde se aprende, reconsideram-se os dados da realidade. A escola precisa estar articulada com esses diversos espaços de aprendizagem para ser uma parceira das transformações necessárias.

Um exemplo interessante nos vem de Jacksonville, nos Estados Unidos. A cidade produz anualmente um balanço de evolução da sua qualidade de vida, avaliando a saúde, a educação, a segurança, o emprego, as atividades econômicas, e assim por diante. Esse relatório anual é produzido com a participação dos mais variados parceiros e permite inserir o conhecimento científico da realidade no cotidiano dos cidadãos. O mundo da educação tem por vocação ensinar a trabalhar de forma organizada o conhecimento. Pode ficar fora de esforços desse tipo?

Aparecem como parceiros necessários as universidades regionais, as empresas, o sistema S, diversos órgãos da prefeitura, as ONG ambientais, as organizações comunitárias, a mídia local, as representações locais do IBGE, da Embrapa e de outros organismos de pesquisa e desenvolvimento. Enfim, há um mundo de conhecimentos dispersos e subutilizados, que podem se tornar matéria-prima de um ensino diferenciado.

O que visamos é uma escola um pouco menos lecionadora, e um pouco mais articuladora dos diversos espaços do conhecimento que existem em cada localidade, em cada região; e educar os alunos de forma a que se sintam familiarizados e inseridos nessa realidade.

O impacto das tecnologias

É impressionante a solidão do professor ante a sua turma, com os seus cinquenta minutos e uma fatia de conhecimento predefinida a transmitir. Alguns serão melhores, outros piores, para enfrentar esse processo, mas no conjunto esse universo fatiado corresponde pouco à motivação dos alunos, e tornou-se muito difícil para o professor, individualmente, modificar os procedimentos. Isso levou a uma situação interessante, de um grande número de pessoas na área educacional querendo introduzir modificações, ao mesmo tempo que pouco muda. É um tipo de impotência institucional, em que uma engrenagem tem dificuldade de alterar algo, na medida em que depende de outras engrenagens. A mudança sistêmica é sempre difícil. E sobretudo, as soluções individuais não bastam.

Um dos paradoxos que enfrentamos é o contraste entre a profundidade das mudanças das tecnologias do conhecimento e o pouco que mudaram os procedimentos pedagógicos. A maleabilidade dos conhecimentos foi e está sendo profundamente revolucionada. Pondo de lado os diversos tipos de exageros sobre a "inteligência artificial", ou as desconfianças naturais dos desinformados, a realidade é que a informática, associada às telecomunicações, permite:

- estocar de forma prática, em disquetes, em discos rígidos e em discos laser, ou simplesmente em algum endereço da rede, gigantescos volumes de informação. Estamos falando de centenas de milhões de unidades de informação que cabem no bolso, e do acesso universal a qualquer informação digitalizada;

- trabalhar essa informação de forma inteligente, permitindo a formação de bancos de dados sociais e individuais de uso simples e prático, e eliminando as rotinas burocráticas que tanto paralisam o trabalho científico. Pesquisar dezenas de obras para saber quem disse o quê sobre um assunto particular, "navegando" entre as mais diversas opiniões, torna-se uma tarefa extremamente simples;

- transmitir de forma muito flexível a informação por meio da internet, de forma barata e precisa, inaugurando uma nova era de comunicação de conhecimentos. Isso implica que, de qualquer sala de aula ou residência, podem ser acessados dados de qualquer biblioteca do mundo, ou ainda, que um conjunto de escolas pode transmitir informações científicas de uma para outra, ou de um conjunto de instituições regionais em redes educacionais articuladas;

- integrar a imagem fixa ou animada, o som e o texto de maneira muito simples, ultrapassando a tradicional divisão entre a mensagem lida no livro, ouvida no rádio ou vista numa tela, envolvendo aliás a possibilidade hoje de qualquer escola ter uma rádio comunitária, tornando-se um articulador local poderoso no plano do conhecimento;

- manejar os sistemas sem ser especialista: acabou-se o tempo em que o usuário tinha de aprender uma "linguagem", ou simplesmente tinha que parar de pensar no problema do seu interesse científico para pensar no como manejar o computador. A geração dos programas user-friendly, ou seja, "amigos" do usuário, torna o processo pouco mais complicado que o da aprendizagem do uso da máquina de escrever, mas exige também uma mudança de atitudes ante o conhecimento de forma geral, mudança cultural que, essa sim, é frequentemente complexa.

Trata-se aqui de dados muito conhecidos, e o que queremos notar, ao lembrá-los brevemente, é que estamos perante um universo que se descortina com rapidez vertiginosa, e que será o universo do cotidiano das pessoas que hoje formamos.

Somente agora, contudo, as pessoas começam a se dar conta de que o custo total de um equipamento de primeira linha, com enorme capacidade de estocagem de dados, impressora, modem, escâner para transporte direto de textos ou imagens do papel para a forma magnética, continua caindo regularmente.

Há um potencial de democratização radical do apoio aos professores, e de nivelamento por cima do conjunto do mundo educacional no país, que as tecnologias hoje permitem, e a luta por essa democratização tornou-se essencial na mudança sistêmica, que ultrapassa o nível de iniciativa do educador individual ou da escola isoladamente. Não há dúvida de que o educador frequentemente ainda se debate com os problemas mais dramáticos e elementares. Mas a implicação prática que vemos, ante a existência paralela desse atraso e da modernização, é que temos que trabalhar em "dois tempos", fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, mas criando rapidamente as condições para uma utilização "nossa" dos novos potenciais que surgem.

No plano da implantação local de tecnologias a serviço da educação, o exemplo de Piraí, pequena cidade do Estado do Rio, é importante. O projeto, de iniciativa municipal, envolveu convênios com as empresas que administram torres de retransmissão de sinal de TV e de telefonia celular, para instalação de equipamento de retransmissão de sinal de internet por rádio. Assim se assegura a cobertura de todo o território municipal. A partir de alguns pontos de recepção, fez-se uma distribuição do sinal banda larga por

cabo, dando acesso a todas as escolas, instituições públicas, empresas. Como a gestão do sistema é pública, utilizou-se a diferenciação de tarifas para que o lucro maior das empresas cobrisse uma subvenção ao acesso domiciliar, e hoje qualquer família humilde pode ter acesso banda larga em casa por R$ 35 por mês. Convênios de crédito com bancos oficiais permitem a compra de equipamentos particulares com juros baixos. O resultado prático é que o conjunto do município "banha" no espaço da internet, gerando uma produtividade sistêmica maior do esforço de todos, além de mudança de atitudes de jovens, de maior facilidade de trabalho dos professores que têm possibilidade de acesso em casa, e assim por diante.

O que temos hoje é uma rápida penetração das tecnologias, e uma lenta assimilação das implicações que essas tecnologias trazem para a educação. Convivem, assim, dois sistemas pouco articulados, e frequentemente vemos escolas que trancam computadores numa sala, o "laboratório", em vez de inserir o seu uso em dinâmicas pedagógicas repensadas.

Educação e gestão do conhecimento

Com o risco de dizer o óbvio, mas visando à sistematização, podemos considerar que, em relação à gestão do conhecimento, os novos pontos de referência, ou transformações mais significativas, seriam os seguintes:

- é necessário repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão do universo de conhecimentos a trabalhar: ninguém mais pode aprender tudo, mesmo de uma área especializada; a opção entre "cabeça bem cheia" ou "cabeça bem-feita" nos deixa poucas opções;
- nesse universo de conhecimentos, assumem maior importância relativa as metodologias, o aprender a "navegar", reduzindo-se ainda mais a concepção de "estoque" de conhecimentos a transmitir;
- torna-se cada vez mais fluida a noção de área especializada de conhecimentos, ou de "carreira", quando do engenheiro se exige cada vez mais uma compreensão da administração, quando qualquer cientista social precisa de uma visão dos problemas econômicos, e assim por diante, devendo-se, aliás, colocar em questão os corporativismos científicos;
- aprofunda-se a transformação da cronologia do conhecimento: a visão do homem que primeiro estuda, depois trabalha, e depois se aposenta torna-se cada vez mais anacrônica, e a complexidade das diversas cronologias aumenta;
- modifica-se profundamente a função do educando, em particular do adulto, que deve se tornar sujeito da própria formação, ante a diferenciação e riqueza dos espaços de conhecimento nos quais deverá participar;
- a luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, em particular para a maioria pobre da população, como parte integrante das condições de vida e de trabalho;
- finalmente, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva ante as novas tecnologias, precisamos penetrar as dinâmicas para entender sob que forma os seus efeitos podem ser invertidos, levando a um processo reequilibrador da sociedade, quando hoje tendem a reforçar as polarizações e a desigualdade.

De forma geral, todas essas transformações tendem a nos atropelar, gerando frequentemente resistências fortes, sentimentos de impotência, reações pouco articuladas. No conjunto, no entanto, há o fato essencial de as novas tecnologias representarem uma oportunidade radical de democratização do acesso ao conhecimento.

A palavra-chave é a conectividade. Uma vez feito o investimento inicial de acesso banda larga de uma escola, ou de uma família, é a totalidade do conhecimento digitalizado do planeta que se torna acessível, representando uma mudança radical, particularmente para pequenos municípios, para regiões isoladas, e na realidade qualquer segmento relativamente pouco equipado, mesmo das metrópoles. Quando se olha o que existe em geral nas bibliotecas escolares, e a pobreza das livrarias – centradas em livros de autoajuda, volumes traduzidos sobre como ganhar dinheiro e fazer amigos, além de algumas bobagens mais –, compreende-se a que ponto o aproveitamento adequado da conectividade pode tornar-se uma forma radical de democratização do acesso ao conhecimento mais significativo.

Ao mesmo tempo, essa conectividade permite que mesmo pequenas organizações comunitárias, ONG, pequenas empresas, núcleos de pesquisa relativamente isolados, podem articular-se em rede. O problema de "ser grande" já está deixando de ser essencial, quando se é bem conectado, quando se pertence a uma rede interativa.

Em outros termos, a era do conhecimento exige muito mais conhecimento atualizado e inserido nos significados locais e regionais, e ao mesmo tempo as tecnologias da informação e comunicação tornam o acesso a esse conhecimento muito mais viável. A educação precisa, de certa forma, organizar essa transição, e preparar as crianças para o mundo realmente existente.

O desafio educacional local e os conselhos municipais

Um diretor de escola anda em geral assoberbado por problemas do cotidiano, com muita visão do imediato, e pouco tempo para a visão mais ampla. O professor enfrenta a gestão da sala de aula, e frequentemente está muito centrado na disciplina que ministra. Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação, reunindo pessoas que ao mesmo tempo conhecem o seu município, o seu bairro e os problemas mais amplos do desenvolvimento local, e a rede escolar da região, pode se tornar o núcleo irradiador da construção do enriquecimento científico mais amplo do local e da região.

Essas visões implicam, sem dúvida, uma atitude criativa por parte dos conselheiros de educação. Um documento endereçado ao Pró-Conselho ressalta o respaldo formal que essas iniciativas podem encontrar:

Importa dizer que o Conselho desempenha importante papel na busca de uma inovação pedagógica que valorize a profissão docente e incentive a criatividade. Por outro lado, ele pode ser um pólo de audiências, análises e estudos de políticas educacionais do seu sistema de ensino. Finalmente, importa não se esquecer da fundamentação ética, legal de suas atribuições para se ganhar em legitimidade perante a sociedade e os poderes públicos... Sob esses aspectos, o conselheiro será visto como um gestor cuja natureza remete ao verbo gerar e gerar é produzir o novo: um novo desenho para a educação municipal consoante os mais lídimos princípios democráticos e republicanos.

Outro documento, de Eliete Santiago, insiste no papel dos Conselhos Municipais de Educação como "forma de participação da sociedade no controle social do Estado. Configura-se como um espaço para a discussão efetiva da política educacional e consequentemente seu controle e avaliação propositiva. Nesse caso, espera-se a afirmação do seu caráter deliberativo de modo a avançar cada vez mais em relação à sua função consultiva". Isso envolve "a organização do espaço e do tempo escolar e do tempo curricular com ênfase na sua distribuição, organização e uso, e os resultados de aprendizagens com ênfase no conhecimento de experiências inovadoras".

No quadro do Ministério do Meio Ambiente, junto com o Ministério das Cidades, gerou-se o programa "Municípios Educadores Sustentáveis", que também permite inserir nas escolas uma nova visão tanto do estudo da problemática local como da responsabilização e do protagonismo infantil e juvenil relativamente ao seu meio. Assim, por exemplo, as escolas podem contribuir para elaborar indicadores regionais e sistemas de avaliação para o monitoramento e a avaliação da situação ambiental.

O Programa Municípios Educadores Sustentáveis propõe promover o diálogo entre os diversos setores organizados, colegiados, com os projetos e ações desenvolvidos nos municípios, bacias hidrográficas e regiões administrativas. Ao mesmo tempo, propõe dar-lhes um enfoque educativo, no qual cidadãs e cidadãos passam a ser editores/educadores de conhecimento socioambiental, formando outros editores/educadores, e multiplicando-se sucessivamente, de modo que o município se transforme em educador para a sustentabilidade.

A responsabilidade escolar nesse processo é essencial, pois precisamos construir uma geração de pessoas que entendam efetivamente o meio onde estão inseridas: o mesmo documento ressalta que todos somos responsáveis pela construção de sociedades sustentáveis. Isso significa promover a valorização do território e dos recursos locais (naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais), que constituem o potencial local de melhoria da qualidade de vida para todos. É preciso conhecer melhor este potencial, para chegar à modalidade de desenvolvimento sustentável adequada à situação local, regional e planetária.

No município de Vicência, em Pernambuco, encontramos o seguinte relato: "Educação é a principal condição para o desenvolvimento local sustentável. Nessa dimensão, a Secretaria de Educação do Município implantou o projeto 'Escolas rurais, construindo o desenvolvimento local', com a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais". O projeto permitiu "uma metodologia diferenciada que leva a uma contribuição para uma melhor compreensão de um verdadeiro exercício de cidadania. O projeto tem como objetivo tornar a escola o centro de produção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento local".8

São visões que vão se concretizando gradualmente, com experiências que buscam de forma diferenciada, segundo as realidades locais e regionais, caminhos práticos que permitam dar à educação um papel mais amplo de irradiador de conhecimentos para o desenvolvimento local, formando uma nova geração de pessoas conhecedoras dos desafios que terão de enfrentar.

Não há "cartilha" para esse tipo de procedimentos. Em alguns municípios, o problema central é de água; em outros, é de infraestruturas; em outros, ainda, é de segurança ou de desemprego. Alguns podem se apoiar numa empresa de visão aberta, outras se ligarão com universidades regionais. Há cidades com prefeitos dispostos a ajudar no desenvolvimento integrado e sustentável; há outras em que a compreensão do valor do conhecimento ainda é incipiente, e onde as autoridades acham que desenvolver um município consiste em inaugurar obras. Cada realidade é diferente, e não há como escapar ao trabalho criativo que cada conselho municipal deverá desenvolver.

Isso dito, apresentamos a seguir algumas sugestões, para servir de pontos de referência, baseadas que estão no conhecimento de coisas que deram certo, e de outras que deram errado, visando não servir de cartilha, mas de inspiração. Em termos bem práticos, a sugestão é que um Conselho Municipal de Educação organize essas atividades em quatro linhas:

- Montar um núcleo de apoio e desenvolvimento da iniciativa de inserção da realidade local nas atividades escolares.
- Organizar parcerias com os diversos atores locais passíveis de contribuir com o processo.
- Organizar ou desenvolver o conhecimento da realidade local, aproveitando a contribuição dos atores sociais do local e da região.
- Organizar a inserção desse conhecimento no currículo e nas diversas atividades da escola e da comunidade.
- Montar um núcleo de apoio é essencial, pois, sem um grupo de pessoas dispostas a assegurar que a iniciativa chegue aos resultados práticos, dificilmente haverá progresso. O Conselho poderá nomear um grupo de conselheiros mais interessados, traçar uma primeira proposta, ou visão, e associar à iniciativa alguns professores ou diretores de escola que queiram colocá-la em prática. É importante que haja um coordenador e um cronograma mínimo.

Quanto aos atores locais, a visão a se trabalhar é de uma rede permanente de apoio. Muitas instituições hoje têm na produção de conhecimento uma dimensão importante das suas atividades. Trata-se, evidentemente, das faculdades ou universidades locais ou regionais, das empresas, das repartições regionais do IBGE, de instituições como Embrapa, Emater e outras, de ONG que trabalham com dimensões particulares da realidade, de organizações comunitárias.

NOVA CONCURSOS

O objetivo da rede não é de simplesmente recolher informação, na visão de um grande banco de dados, mas de assegurar que seja disponibilizada, que circule entre os diversos atores sociais da região, e sobretudo que permeie o ambiente escolar. Na cidade de Santos, por exemplo, foi criado um centro de documentação da cidade, com dotação da prefeitura, mas dirigido por um colegiado que envolveu quatro reitores, quatro representantes de organizações da sociedade civil e quatro representantes da prefeitura. O objetivo era evitar que as informações sobre o município fossem "apropriadas" e transformadas em informação "chapa branca", e garantir acesso e circulação.

A diversidade de soluções aqui é imensa, pois temos desde poderosos centros metropolitanos até pequenos municípios rurais. O essencial é ter em conta que todos os atores sociais locais produzem informação de alguma forma, e que essa informação organizada e disponibilizada torna-se valiosa para todos. E para o sistema educacional local, em particular, torna-se fonte de estudo e aprendizagem.9

Os municípios particularmente desprovidos de infraestruturas adequadas poderão fazer parcerias com instituições científicas regionais e apresentar projetos de apoio a instâncias de nível mais elevado. Há municípios que recorrem também a articulações intermunicipais, como é o caso dos consórcios, podendo assim racionalizar os seus esforços.

Organizar o conhecimento local normalmente não envolve produzir informações novas. As diversas secretarias produzem informação, bem como as empresas e outras entidades mencionadas. Temos hoje também informação básica organizada por municípios no IBGE, no projeto correspondente do Ipea/Pnud e outras instituições, com diversas metodologias, e pouco articuladas, mas que podem servir de base. Essas informações hoje dispersas e fragmentadas deverão ser organizadas, e servir de ponto de partida para uma série de estudos do município ou da região.

Há igualmente, mesmo para as regiões pouco estudadas, relatórios antigos de consultoria, monografias nas universidades da região, relatos de viagem, estudos antropológicos e outros documentos acumulados, hoje subaproveitados, mas que podem se tornar preciosos na visão de se gerar uma compreensão, por parte da nova geração, da realidade em que vivem.

Sem recorrer a consultorias caras, é hoje bastante viável contratar o apoio metodológico para a organização e sistematização dessas informações, a elaboração de material de ensino, de textos de apoio para leitura, e assim por diante.

A inserção do conhecimento local no currículo e nas atividades escolares implica uma inflexão significativa relativamente à rotina escolar, mais afeita a cartilhas gerais rodadas no tempo. A dificuldade central é de inserir na escola um conhecimento local que os professores ainda não têm. Nesse sentido, parece razoável, enquanto se organiza a produção de material de apoio para os professores e alunos – as diversas informações e estudos sobre a realidade local e regional –, ir gradualmente inserindo o estudo da realidade local mediante um contato maior com a comunidade profissional local.

Há escolas hoje que realizam "trabalhos de campo" em que alunos de prancheta vão visitar uma cidade ou um bairro. São atividades úteis, mas formais e pouco produtivas, quando não são acompanhadas da construção sistemática do conhecimento da realidade regional. Qualquer cidade tem hoje líderes comunitários que podem trazer a história oral do seu bairro ou da sua região de origem, empresários ou técnicos de diversas áreas, gerentes de saúde ou mesmo de escolas que podem explicitar como se dão na realidade as dificuldades de administrar as áreas sociais, agricultores ou agrônomos que conhecem muito do solo local e das suas potencialidades, e assim por diante, artesãos que podem até atrair os jovens para a aprendizagem, e assim por diante.

Uma dimensão importante da proposta é a possibilidade de mobilizar os alunos e professores nas pesquisas do local e da região. Esse tipo de atividade assegura tanto a assimilação de conceitos como o cruzamento de conhecimentos entre as diversas áreas, rearticulando informações que nas escolas são segmentadas em disciplinas.

Em outros termos, é preciso "redescobrir" o manancial de conhecimentos que existe em cada região, valorizá-lo e transmiti-lo de forma organizada para as gerações futuras. Conhecimentos técnicos são importantes, mas têm de ser ancorados na realidade que as pessoas vivem, de maneira a serem apreendidos na sua dimensão mais ampla.

Fonte

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90.

FONTANA, ROSELI AP. CAÇÃO. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA. CAMPINAS: EDITORA AUTORES ASSOCIADOS, 1996 (PRIMEIRO TÓPICO DA PARTE I - A GÊNESE SOCIAL DA CONCEITUALIZAÇÃO).

O papel do professor é destacado por Fontana (1996) como aquele responsável em transformar os conhecimentos espontâneos carregados de significados em conhecimentos sistematizados. O conhecimento é algo elaborado coletivamente nas interações entre os sujeitos e cabe ao profissional da educação transformar o que era espontâneo em algo sistematizado. Para Fontana (1996) conceitos são produtos históricos da atividade mental utilizados para comunicação e conhecimento sendo indispensável à colaboração do adulto que apresenta graus de generalidade e operações intelectuais novos para a criança que passa a organizar seu processo de elaboração mental através do outro.

Há uma grande diferença na atividade mental cotidiana e a elaboração sistematizada na escola, pois interna e externamente são situações diferentes. No cotidiano, a mediação do adulto é espontânea e imediata, sempre centrada na situação e ato intelectual envolvido. A intervenção do adulto, no

cotidiano, não é deliberada e nem planejada, enquanto em uma relação de ensino a finalidade é imediata e explícita pela hierarquização dos papéis sociais de professor e aluno. Assim sendo, a mediação é deliberada, instituída e busca a indução para utilização das operações intelectuais.

Os conceitos cotidianos e científicos: o papel da escola

Segundo Fontana (1996) um professor apaixonado que se intriga com os modos de ensinar, abandona temporariamente seu lugar "oficial" e se torna pesquisador participante do cotidiano da escola.

Fontana (1996) através de seus estudos demonstra que ao internalizarmos as ações, papéis e funções sociais através das interações, o sujeito dirigi o próprio comportamento e a auto regulação redimensiona e reorganiza a atividade mental. Fontana (1996, p.13) através dos estudos de Luria (1987) destaca que "a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico-social do homem".

Portanto, para Fontana (1996), os conceitos são produtos históricos, significantes da atividade mental mobilizados para comunicação, conhecimento e resolução de problemas.

O papel do outro

O outro tem grande papel na mediação da formação dos conceitos cotidianos e científicos, Fontana (1996 nos diz que há uma coincidência de conteúdo nas palavras que crianças e adultos utilizam, a coincidência que permite a comunicação. "Essa coincidência ocorre porque a criança partilhando do sistema linguístico da palavra aprende desde muito cedo um grande número de palavras que significam, aparentemente as mesmas coisas para ambos". (FONTANA, 1996, p. 18).

Contudo no que diz respeito à função da palavra desempenhada na atividade mental da criança e do adulto não coincidem. Para Fontana (1996) crianças e adultos usam a palavra com graus de generalidade distintos, uma elaboração mental diferente que possibilita o desenvolvimento dos conceitos nas crianças.

O adulto, ao utilizar a palavra nas interações com a criança, apresenta graus de generalidade e operações intelectuais novos para a criança. Mesmo que ela não elabore ou aprenda o conceito da palavra, a criança passa a organizar seu processo de elaboração mental, assumindo ou recusando tais palavras. Portanto, a mediação do outro possibilita a emergência de funções que faz com que mesmo que a criança não domine o conceito, ela realiza uma operação mental de forma compartilhada.

"Dentro desta perspectiva Vygotsky defende a tese de que o ensino precede o desenvolvimento" (FONTANA, 1996, p.20), assim como o aprendizado, que está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento, abre infinitas possibilidades de crescimento intelectual para a criança.

Portanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento é muito mais complexa dependendo de diversos elementos que são elaborados e reelaborados o tempo todo. Para isso, Vygotsky (1998) dá destaque principal à zona de desenvolvimento proximal.

O papel da escolarização

Fontana (1996) enfatiza que mesmo que a conceitualização seja um processo único e integrado, Vygotsky destaca a necessidade de diferenciarmos a atividade mental centrada na vida cotidiana e a elaboração sistematizada na escola, segundo condições externas e internas de elaboração em diferentes situações.

Cotidianamente, a mediação do adulto é espontânea durante o processo de utilização da linguagem nas situações imediatas. Fontana (1996) destaca que a atenção dos adultos e crianças está centrada na situação, nos seus elementos e não no ato intelectual envolvido. São raras às vezes em que ambos se dão conta da diferença de elaboração cognitiva entre eles.

No entanto, nas interações escolarizadas com orientação deliberada e explícita para aquisição do conhecimento sistematizado pela criança, Fontana (1996) diz que os processos de elaboração conceitual modificam-se em vários aspectos. Fontana ainda coloca que:

Nesse contexto, a criança é colocada diante de uma tarefa particular de "entender" as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam nas elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. (FONTANA, 1996, p.21).

Fontana (1996) segue considerando que na interação entre adultos e crianças, a relação de ensino tem finalidade imediata e é explícita aos seus participantes, pois ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquizados, sendo a mediação do adulto deliberada com sistemas conceituais instituídos e induzindo-a a utilizar operações intelectuais dos signos e modos de dizer que são veiculados na escola.

A imagem que a criança tem do professor é socialmente estabelecida e Fontana (1996, p.22) diz até mesmo do papel que é esperado da criança nesse contexto: "realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas". Junto a seus conceitos espontâneos, a criança busca raciocinar com o professor tentando reproduzir operações lógicas utilizadas por ele.

Na elaboração interpessoal, Fontana (1996, p. 22) analisa que a criança imita a análise intelectual do adulto mesmo sem compreendê-la completamente. Ao utilizá-la passa a elaborá-la articulando-se dialeticamente.

Frente a um conhecimento sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, que a criança utiliza sem saber explicar com, aproximando a um conceito sistematizado, coloca-se num outro quadro das relações de generalização. (FONTANA, 1996, p. 22).

Assim, Fontana (1996) vai demonstrando como a criança internaliza e passa a utilizar os vários conceitos, sistematizados ou não, os quais ela adquire nas suas relações interpessoais realizadas na escola ou fora dela. Ambos os conceitos (espontâneo e sistematizado) articulam-se e

transformam em uma relação recíproca, pois os conceitos espontâneos, segundo Vygotsky (2008), criam as estruturas necessárias para a evolução dos aspectos primitivos e elementares dos conceitos.

Assim também são os conhecimentos sistematizados que criam estruturas para os conhecimentos espontâneos quanto à sistematização, consciência e uso deliberado de algo que é tão novo para a criança em idade escolar.

Fontana (1996) descreve que para Vygotsky o aprendizado escolar tem papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e tomada de consciência pela criança de seus processos mentais.

Por essas e muitas outras razões o professor deve sempre estar atualizado, ativo, ser comunicativo e paciente, pois é ele o interlocutor, mediador da criança com o saber, mais necessariamente o saber no âmbito escolar.

Conclusão

Torna-se relevante retomar e discutir os modos pelos quais o processo de conceitualização tem sido produzido no interior das relações de ensino. Não para avaliar e/ou prescrever o que/ como se deve fazer (ou não) proceder na escola, e sim como um esforço de explicitação das relações de poder aí implicadas, e que nos ajudam a compreender a elaboração conceitual como parte de uma luta constante pela constituição da identidade social, num processo que é dinâmico e passa também pela escola. (FONTANA, 1996, p.161)

Fontana (1996) ao discorrer sobre elaboração conceitual no campo pedagógico analisa que esta ocorre de duas maneiras: "Numa relação pedagógica tradicional, professor e criança relacionam-se com sistemas ideológicos constituídos (palavras alheias) como palavras que devem ser aprendidas independente de sua persuasão anterior". (FONTANA, 1996, p.162). É este, ainda, o modo preponderante de ensino; os alunos não são instigados a buscar o conhecimento, a se relacionar com ele, o professor fornece respostas rápidas e diretas, isso na maior parte do tempo, pois é uma forma mais rápida e fácil de ensinar.

Em um ensino não tradicional Fontana (1996, p.163) diz que "os 'conceitos científicos' também são assumidos como 'conceitos verdadeiros', mas o processo através do qual são 'assimilados' é outro." Esse seria um processo de ensino-aprendizagem onde o conhecimento parte da criança e ela "constrói" com seus próprios recursos os sentidos das operações mentais e a interação com o adulto, escolar ou não, que não interfere diretamente, com conceitos já elaborados, a autora vai ainda mais longe quando defende que as formas adultas de pensamento são internalizadas pela criança ao longo de sua vida escolar. (FONTANA, 1996).

O adulto é o mediador do processo de elaboração conceitual da palavra, lembrando que em uma situação ideal isso seria constante, mas a escola como a concebemos tem pouco espaço para isso. Muito presa ao modelo tradicional e cumpridora de "tarefas" (no caso da escola de Campo seria a apostila e as datas comemorativas), ainda se encontra muito preso a um ensino tradicional. Não se pode negar que há momentos em que o professor faz seu papel de "mediador", mas a incidência é muito baixa perante o que se é esperado para uma garantia plena do desenvolvimento do aluno, sujeito e foco da aprendizagem.

Fonte

MANOEL, V. K.; CRISTOFOLETI, R. C. O processo de elaboração conceitual das palavras nas crianças. Revista Conteúdo, Capivari, v.10, n.1, jan./jul. 2016 – ISSN 1807-9539

Referência

FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996

GARCIA, LENISE APARECIDA MARTINS. TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE.

TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la e não porque o seja em si mesma.

Vamos exemplificar lançando mão de uma comparação:

Quando a luz branca passa por um prisma, divide-se em diferentes cores (as cores do arco-íris). Ao estudarmos alguma realidade a fim de conhecê-la muitas vezes torna-se necessário fazer um trabalho semelhante. Enfocamos por diferentes ângulos, com a metodologia e os objetivos próprios das Ciências Naturais, da História, da Geografia... Podemos assim aprofundar em diferentes parcelas, fazendo um trabalho de análise. Esse aprofundamento é rico e muitas vezes necessário, mas é preciso ter consciência de que estamos fazendo um "recorte" do nosso objeto de estudo. A visão obtida é necessariamente fragmentada

Com a interdisciplinaridade questiona-se essa segmentação dos diferentes campos de conhecimento. Buscam-se, por isso, os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas. Com ela aproximamo-nos com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irredutíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina. As interconexões que acontecem nas disciplinas são causa e efeito da interdisciplinaridade.

Existem temas cujo estudo exige uma abordagem particularmente ampla e diversificada. Alguns deles foram inseridos nos parâmetros curriculares nacionais, que os denomina Temas Transversais e os caracteriza como temas que "tratam de processos que estão sendo intensamente

vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação a intervenção no âmbito social mais amplo quanto a atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões". Estes temas envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir na realidade para transformá-la. Outra de suas características é que abrem espaço para saberes extraescolares. Na verdade, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

Considera-se a transversalidade como o modo adequado para o tratamento destes temas. Eles não devem constituir uma disciplina, mas permear toda a prática educativa. Exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado no decorrer de toda a educação.

Na verdade, estes temas sempre estão presentes, pois se não o estiverem explicitamente estarão implicitamente. Tomemos como exemplo a ética. Não falar de aspectos éticos, em muitos casos, é uma omissão que por si só representa uma postura. Não apenas por palavras, mas por ações, a escola sempre fornece aos alunos uma formação (quem sabe uma deformação?) ética. Podemos dizer o mesmo com relação ao meio ambiente; o próprio tratamento dado ao ambiente escolar caracteriza a visão das pessoas que ali trabalham e pode ser parte importante na formação dos alunos sobre essa questão.

Como os temas transversais não constituem uma disciplina, seus objetivos e conteúdos devem estar inseridos em diferentes momentos de cada uma das disciplinas. Vão sendo trabalhados em uma e em outra, de diferentes modos.

Interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois para trabalhar os temas transversais adequadamente não se pode ter uma perspectiva disciplinar rígida. Um modo particularmente eficiente de se elaborar os programas de ensino é fazer dos temas transversais um eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas. Todas se voltam para eles como para um centro, estruturando os seus próprios conteúdos sob o prisma dos temas transversais.

As disciplinas passam, então, a girar sobre esse eixo. De certo modo podemos dizer que temos então um fenômeno similar ao observado na Física com o disco de Newton: neste, a mistura das cores recupera a luz branca; no nosso caso, a total interação entre as disciplinas faz com que possamos recuperar adequadamente a realidade, superando a fragmentação e tendo a visão do todo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental preveem seis Temas Transversais a serem trabalhados durante todo o processo de ensino / aprendizagem: ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural. Sejam ou não trabalhados como um eixo unificador, tal como sugerido acima, é importante ressaltar que:

1. Os Temas Transversais não constituem uma disciplina à parte.

Isso já foi colocado, mas convém salientá-lo. Como estamos acostumados a trabalhar em uma perspectiva disciplinar, a tendência muitas vezes será ter essa visão também para os Temas Transversais. Entretanto, o próprio destes temas é exatamente permear toda a prática educativa.

Usemos novamente um exemplo: se pensarmos que estamos estudando um bolo, e que cada fatia do bolo corresponde a uma disciplina, o tema transversal irá aparecer como um ingrediente totalmente diluído na massa, e não como uma fatia a mais.

2. Devem ser trabalhados de modo coordenado e não como um intruso nas aulas.

O risco de que um tema transversal apareça como um "intruso" é grande. Não sendo algo diretamente pertinente às disciplinas e principalmente não havendo o hábito do professor de ocupar-se dele, pode acontecer que seja visto não como um enfoque a ser colocado ao longo de toda a aprendizagem, mas como algo que aparece esporadicamente, interrompendo as demais atividades.

Seguindo no exemplo do bolo, o tema transversal não pode ser um caroço que se encontra repentinamente e no qual corremos o risco de quebrar um dente... No máximo, pode aparecer como uma uva passa ou uma fruta cristalizada, algo que percebemos ser diferente, mas que se harmoniza com o restante do bolo. Entretanto, quanto mais diluído ele estiver na massa, melhor.

Por exemplo, não faz sentido que um professor de História, ou de Biologia, de repente interrompa o seu assunto para dizer: agora vamos tratar de ética. Mas, sempre que estiver fazendo uma análise histórica, o professor terá a preocupação de abordar os aspectos éticos envolvidos; ao dar uma aula sobre problemas ambientais ou sobre biotecnologia, haverá também um enfoque ético.

3. Não aparecerão "espontaneamente", com facilidade, principalmente no começo.

O modo e o momento em que serão tratados os temas transversais deve ser cuidadosamente programado em conjunto pelas diversas disciplinas. É preciso lembrar que cada um deles tem os seus próprios objetivos educacionais a serem atingidos, ou seja, não se trata apenas de tocar um determinado tema, mas também de verificar se será totalmente contemplado ao longo do programa de ensino, podendo-se prever o cumprimento dos objetivos.

4. "O que é de todos não é de ninguém."

Temos essa experiência, infelizmente, com a maior parte das coisas que são "públicas". Se não se definem encarregados para uma determinada função, porque todos deveriam preocupar-se com aquilo, é muito freqüente que na verdade aquela necessidade fique a descoberto. Por isso, convém salientar novamente que é necessário um estudo conjunto, por parte da escola, para definir como cada disciplina irá tratar os temas transversais e verificar se eles estão sendo suficientemente abordados.

NOVA CONCURSOS

Isso não exclui, naturalmente, certa flexibilidade com o planejamento. Temas que têm tamanha relação com a vida, com o cotidiano, certamente aparecem nos momentos mais inesperados e o professor deve estar preparado para não desperdiçar ocasiões que muitas vezes são preciosas.

Fonte

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. Disponível em:

<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/garcia-transversalidadeprint.pdf>

HOFFMAN, JUSSARA. AVALIAÇÃO MEDIADORA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO IN: SE/SP/FDE. REVISTA IDEIAS Nº 22, PÁG. 51 A 59.

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora".

"O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. "(HOFFMANN, 1991, p. 67)

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

E, de fato, o que se observa na investigação da prática avaliativa dos três graus de ensino é, ao contrário de uma evolução, um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor.

Alguns fatores parecem contribuir para a manutenção de tal concepção: a autonomia didática dos professores, decorrente de suas especializações em determinadas disciplinas e/ou áreas de pesquisa, que dificulta a articulação necessária entre os docentes, a ponto de suscitar uma reflexão conjunta sobre essa questão; a estrutura curricular, por exemplo, do 39 Grau, com o regimento de matrícula por disciplinas que, desobrigando à seriação conjunta dos alunos, impede os professores de avaliarem a trajetória do estudante em seu curso superior, em termos do acompanhamento efetivo de seus avanços e de suas dificuldades; além desses, a natureza da formação didática dos professores, que se revela, na maioria das vezes, por um quadro de ausência absoluta de aprofundamento teórico em avaliação educacional.

Tomando ainda mais grave a postura conservadora dos professores, observamos que a avaliação é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas, ou seja, a prática que se instala nos cursos de Magistério e Licenciatura é o modelo que vem a ser seguido no 1° e 2° Graus. Muito mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando professor. O que tal fenômeno provoca é, muitas vazes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas).

Muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na Escola.

Aponto, então, algumas perguntas relacionadas à complexidade dessa questão:

• Como superar o descrédito de muitos professores relativo a sua perspectiva de avaliação enquanto ação mediadora?

• Quais serão as questões emergências na discussão dessa perspectiva, levando-se em conta a superficialidade da formação dos professores nessa área?

• Em que medida prevalece uma visão de conhecimento positivista fortalecedora da concepção classificatória da avaliação?

O que se pretende é refletir sobre as origens desse descrédito e sobre o impacto que tal postura pode causar nas relações que se estabelecem entre professor e aluno e em todas as estruturas do ensino.

"Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações segundo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria idéia de avaliação." (BARBOSA et alii, p. 2)

Considero reveladoras de tal postura de resistência dos professores algumas perguntas formuladas por eles em seminários e encontros para discussão do tema Avaliação.

Algumas questões, repetidamente formuladas, serão ponto de partida dessa análise:

• Não estaremos nós, professores, sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?

• Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?

• Não é necessário, nessa proposta, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?

• Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória (competitiva)?

• Será possível alterar o paradigma da avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?

Pretendo, inicialmente, analisar o conteúdo das perguntas que vêm sendo formuladas pelos professores e refletir sobre suas concepções. É preciso dizer que serão apontadas algumas hipóteses sobre concepções implícitas às perguntas formuladas como tentativa preliminar de análise do seu significado. Outras hipóteses, sem dúvida, poderão ser sugeridas, ampliando-se essa discussão.

PERGUNTAS DOS PROFESSORES	HIPÓTESES DE CONCEPÇÕES
Não estaremos nós, professores, sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?	Os alunos não aprendem porque não estudam a matéria e não prestam atenção à aula.
Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?	Um paradigma de avaliação mediadora exige do professor maior tempo de permanência em sala de aula com os alunos.
Não é necessário, para tanto, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?	Um paradigma de avaliação mediadora exige atendimento direto e individualizado ao aluno.
Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?	A avaliação comparativa e classificatória garante a qualidade de ensino.
Será possível alterar o paradigma de avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?	A avaliação classificatória não é opção do professor, mas exigência do sistema.

A primeira pergunta e a hipótese apontada poderiam introduzir a análise da relação entre a concepção de avaliação e a visão de conhecimento do professor. Ou seja: em que medida o repensar sobre a avaliação exigiria investigar como o professor concebe a relação sujeito-objeto na produção de conhecimento?

Se concebe a aprendizagem do ponto de vista comportamentalista, o professor defines como uma modificação de comportamento produzida por alguém que ensina em alguém que aprende. O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. A prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferentemente concretos (organização de estímulos). Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contato com tais estímulos, esteja atento às situações. Assim, se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou não cumprir as tarefas de leitura solicitadas.

A hipótese que anuncio é que uma tal visão de conhecimento positivista vincula-se a uma prática avaliativa de observação e registro de dados.

Assim como supervaloriza as informações que transmite ao aluno e exige que ele permaneça alerta a tais informações, o professor também o toma como seu objeto de conhecimento, ou seja, permanece atento aos "fatos objetivos": o aluno passa a ser um objeto de estudo do professor, que o capta apenas em seus atributos palpáveis, mensuráveis, observáveis. Sua prática avaliativa revela intenções de coleta de dados em relação ao aluno, dele registrando dados precisos e fidedignos.

Dessa forma, o professor não assume absolutamente a responsabilidade em relação ao fracasso do aluno. Em primeiro lugar, porque representaria assumir sua incompetência na organização do trabalho pedagógico, uma apresentação inadequada de estímulos à aprendizagem. Em segundo lugar, porque aquilo que faz geralmente se traduz em resultados positivos. Ou seja, alguns alunos, ou a maioria, aprendem. Se a ação produz modificação de comportamentos em alguns alunos, então o problema está nos alunos e não na ação do professor. Sem ultrapassar a visão comportamentalista de conhecimento, nenhuma outra hipótese é levantada pelo professor sobre as dificuldades que os alunos apresentam, senão a sua desatenção e desinteresse. Em terceiro lugar, porque, coerente com tal visão de conhecimento, o avaliar reduz-se, para ele, à observação e ao registro dos resultados alcançados pelos alunos ao final de um período. Tal visão não absorve uma perspectiva reflexiva e mediadora da avaliação.

O que pretendo argumentar é que a visão comportamentalista dos professores parece manifestar-se de forma radical em sua prática avaliativa, e é muito grave a sua resistência em perceber o autoritarismo inerente a tal concepção. Sem considerarem possíveis outras explicações para o fracasso dos estudantes que não o comprometimento deles (o que também é importante, mas não razão absoluta), não podem evoluir no sentido de dois princípios presentes a uma avaliação enquanto mediação: o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo.

Introduzindo esses princípios, estaríamos, assim, analisando as concepções implícitas às seguintes perguntas dos professores:

• Como é possível alterar nossa prática, considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?

• Não é necessário, nessa proposta, uma enorme disponibilidade do professor para atendimento aos alunos?

As hipóteses que aponto dizem respeito a uma percepção de que os professores estariam considerando a perspectiva de avaliação mediadora uma prática impossível, ou difícil, porque tal perspectiva exigiria deles uma relação intensa em tempo com seus alunos e direta, a partir de um atendimento que se processaria individualmente e através de uma comunicação verbal por meio de explicações, orientações e encaminhamentos. Tal prática seria dificultada, assim, pelo panorama da Escola atual: número de alunos por turma, carga horária das disciplinas, tempo disponível do professor para atendimento individual aos alunos etc.

É preciso investigar, então, a compreensão pelos professores dos termos acompanhamento e diálogo. Entendo que ambos podem receber definições diferenciadas, conforme estiverem atrelados a uma ou a outra matriz epistemológica.

O termo diálogo, por exemplo, pode significar simplesmente conversa, não querendo, contudo, dizer que haja entendimento entre as pessoas que conversam. Ora, se compreendido dessa forma, o princípio do diálogo como linha norteadora de uma avaliação mediadora pode provocar um sentimento de impossibilidade nos professores, principalmente nos de 2o. e 3o. Graus. Isto porque é impossível haver tempo para conversar com todos os alunos de todas as turmas, sobre todas as questões que levantam. Suspeito daí que alguns professores considerariam possível tal prática apenas no 1° Grau, nas séries iniciais por exemplo, pelo contato permanente dos professores com suas crianças.

Da mesma forma, o significado do termo acompanhar também pode ser o de estar junto a, caminhar junto de. E isto exigiria igualmente do professor maior tempo com seus alunos.

Estes dois termos, atrelados a uma visão de conhecimento positivista, podem estar sendo utilizados de forma reducionista. Através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, o professor despertaria o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

O que significa que tanto o acompanhamento quanto o diálogo, assim concebidos, não conduziriam o professor, obrigatoriamente, a uma prática avaliativa mediadora.

Em uma investigação sobre o significado do termo acompanhar, 29 professores de 1o. Grau, dentre 32 respondentes, disseram que acompanhavam os alunos todos os dias, continuamente, em todas as situações de sala de aula. Entretanto, todos os 32 professores definiram avaliação por verificação de resultados alcançados (através de enunciados diversos). Quero dizer que se os professores disseram acompanhar os alunos, o sentido do seu acompanhar pode ter sido o de observar e registrar todo o tempo o que o aluno é capaz de demonstrar.

Meus estudos buscam contrapor-se a essa perceptível resistência de muitos professores, hipoteticamente justificada por uma compreensão reducionista e positivista de alguns princípios essenciais da avaliação mediadora.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

"O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas entre pessoas e o próprio conteúdo, na busca de sua apropriação." (CHAUÍ, 1980, in: WACHOWICZ, 1991, p. 42)

O diálogo, entendido a partir dessa relação epistemológica, não se processa obrigatoriamente através de conversa enquanto comunicação verbal com o estudante. É mais amplo e complexo e, até mesmo, dispensa a conversa.

"Antes de mais nada, Ire, penso que deveríamos entender o diálogo' não como uma técnica apenas que podemos usar pare conseguir bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos pare fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica pare a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho pare nos tomarmos seres humanos. (...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontrem pare refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem". (SHOR, FREIRE, 1986, p. 122-123)

Em que medida o professor reflete sobre as tarefas dos seus alunos? Como se dá tal reflexão? Percebe-se que as tarefas produzidas pelos alunos são solicitadas apenas ao final dos períodos letivos. Qual o significado desse procedimento? É possível encaminhar o aluno a uma reflexão crítica sobre seus posicionamentos, após concluídos os períodos? Justificam-se trabalhos, provas e relatórios que jamais serão discutidos ou analisados em conjunto pelo educador e educando?

"*Como bem o expressa P. Meirieu, a aprendizagem supõe duas exigências complementares: é preciso que o mestre se adapte ao aluno, se faça epistemólogo de sua inteligência, estando atento ás eventualidades de sua história pessoal, e é precisamente porque o mestra terá gasto tempo para isso que ele estará à altura de confrontar o aluno com a alteridade, de ajudá-lo a se superar.*" (ASTOLFI, 1990, p. 87-88)

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminha-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora.

O termo acompanhamento, conforme o entendermos, complementa ou não esse significado. Acompanhar pode ser definido por favorecer, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas.

O esquema a seguir delineie as possíveis relações de investigação entre as diferentes concepções sobre o aprender e o avaliar, bem como o entendimento dos termos acompanhamento e diálogo a partir dessas concepções.

APRENDER	AVALIAR
Aprendizagem significa **modificação** de **comportamento** que alguém que ensina produz em alguém que aprende.	• **Avaliação** significa o **controle** permanentemente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar **comportamentos** definidos como ideais pelo professor. • **Dialogar** é **perguntar** e ouvir respostas. • **Acompanhar** significa estar sempre **junto** para **observar** e **registrar** resultados.
Aprendizagem significa **descobrir** a razão das coisas e pressupõe a **organização** das **experiências** vividas pelos sujeitos numa **compreensão progressiva** das noções.	• **Avaliação** significa **ação provocativa** do professor, **desafiando** o educando a **refletir** sobre as situações vividas, a **formular** e a **reformular** hipóteses, encaminhando-se a um **saber enriquecido**. • **Dialogar** é **refletir em conjunto** (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige **aprofundamento** em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber. • **Acompanhar** é **favorecer** o "**vir a ser**", desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas.

Complementando a análise das falas dos professores, restam-nos duas últimas perguntas apontadas no início deste estudo:

• Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?

• Será possível alterar a prática avaliativa diante das exigências burocráticas do sistema? Não se deveria começar por alterá-las?

Parece-me que a concepção positivista de Educação, aliada a uma função capitalista e liberal da sociedade, reforça a prática avaliativa em sua feição de "competência", através das armas da classificação e da competição.

Os professores dizem perseguir uma "Escola de qualidade", sendo exigentes na avaliação; no entanto, contribuem sobremaneira para o afastamento de milhares de crianças e jovens da Escola e da Universidade através do fator de reprovação continuada. Escolas públicas de 1a. Grau iniciam seu ano letivo com dez turmas de 1a. série e, concomitantemente, com turmas únicas de 8a. série (com poucos alunos). Há uma discrepância enorme entre o número de escolas públicas de 1a. Grau e a oferta de vagas no 2°- Grau. A reprovação no vestibular, por sua vez, é maciça, além de ocorrer um alto índice de evasão nos cursos universitários. Esse panorama é representativo de um "ensino de qualidade"? As exigências avaliativas, desprovidas muitas vezes de significado quanto ao desenvolvimento efetivo das crianças e dos jovens, favorecem a manutenção de uma Escola elitista e autoritária. Os pronunciamentos dos professores formam um todo vinculado e consistente em torno de um mesmo significado liberal.

No aprofundamento desse fenômeno, proponho a tomada de consciência dós educadores quanto ao sentido da avaliação na Escola. Hoje é difícil até mesmo iniciar essa discussão.

Muitos professores nem chegam a participar dessas discussões, porque não se sentem sequer incomodados diante desse panorama.

As questões e considerações deste estudo pretendem, justamente, delinear uma investigação que julgo necessária. Ou seja, sobre a força da relação entre concepções do aprender e do avaliar nos três graus de ensino; uma relação que ainda não percebo em sua total complexidade, mas que se refere essencialmente ao descrédito que se estabelece quanto a uma perspectiva de avaliação mediadora devido à postura comportamentalista e conservadora dos educadores.

O que busco enunciar é uma necessária investigação no que diz respeito ao significado da avaliação enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na avaliação do aluno e buscando a compreensão da prática avaliativa dos professores.

Fonte

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS nº 22, pág. 51 a 59.

JÓFOLI, ZÉLIA. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PAPEL DO EDUCADOR, DO EDUCANDO E DA SOCIEDADE. IN: EDUCAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS, ANO 2, Nº 2, RECIFE: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, P. 191 - 208.

1. Como se dá a construção do conhecimento?

Apesar de Piaget e Vygotsky partilharem algumas crenças – por exemplo, que o desenvolvimento é um processo dialético e que as crianças são cognitivamente ativas no processo de imitar modelos em seu mundo social (Tudge e Winterhoff, 1993) – eles divergem na ênfase sobre outros aspectos. Eu gostaria de apontar e analisar três desses aspectos divergentes e mostrar como eles fundamentam minha proposta:

• desenvolvimento versus aprendizagem • interação social versus interação com os objetos

• interação horizontal versus interação vertical.

No primeiro aspecto, temos, por um lado, a convicção de Piaget de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e, por outro, a afirmação de Vygotsky de que a aprendizagem pode (e deve) anteceder o desenvolvimento. Um primeiro exame dos estudos Vygotskianos nos mostra que os problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem não podem ser resolvidos sem uma análise da relação aprendizagem-desenvolvimento (Rogoff e Wertsch, 1984). Vygotsky (1988) diz que, da mesma forma que algumas aprendizagens podem contribuir para a transformação ou organização de outras áreas de pensamento, podem, também, tanto seguir o processo de maturação como precedê-lo e mesmo acelerar seu progresso. Essa idéia revolucionou a noção de que os processos de aprendizagem são limitados pelo desenvolvimento biológico que, por sua vez, depende do processo maturacional individual e não pode ser acelerado. Mais ainda, considera que o desenvolvimento biológico, pode ser decisivamente influenciado pelo ambiente, no caso, a escola e o ensino.

A convicção de Piaget de que as crianças são como cientistas, trabalhando nos materiais de seu mundo físico e lógico-matemático para dar sentido à realidade, de forma alguma nega sua preocupação com o papel exercido pelo meio social. Existe aqui, em minha opinião, apenas uma questão de ênfase. Enquanto Piaget enfatiza a interação com os objetos, Vygotsky enfatiza a interação social.

A idade mental da criança é tradicionalmente definida pelas tarefas que elas são capazes de desempenhar de forma independente. Vygotsky chama essa capacidade de zona de desenvolvimento real. Estendendo esse conceito Vygotsky afirma que, mesmo que as crianças não possam ainda desempenhar tais tarefas sozinhas algumas dessas podem ser realizadas com a ajuda de outras pessoas. Isso identifica sua zona de desenvolvimento potencial. Finalmente, ele sugere que entre a zona de desenvolvimento real (funções dominadas ou amadurecidas) e a zona de desenvolvimento potencial (funções em processo de maturação) existe uma outra que ele chama de zona de desenvolvimento proximal. Desenvolvendo sua teoria, Vygotsky demonstra a efetividade da interação social no desenvolvimento de altas funções mentais tais como: memória voluntária, atenção seletiva e pensamento lógico. Sugere, também, que a escola atue na estimulação da zona de desenvolvimento proximal, pondo em movimento processos de desenvolvimento interno que seriam desencadeados pela interação da criança com outras pessoas de seu meio. Uma vez internalizados, esses atos se incorporariam ao processo de desenvolvimento da criança.

Seguindo essa linha de raciocínio, o aspecto mais relevante da aprendizagem escolar parece ser o fato de criar zonas de desenvolvimento proximal.

Inagaki e Hatano (1983) sugerem um modelo que tenta sintetizar as contribuições de Vygotsky e Piaget, analisando o papel das interações sociais entre os alunos (interações horizontais) no processo de aprendizagem. Eles consideram que a integração do conhecimento é mais forte quando as crianças são instigadas a defender seu ponto de vista. Isto acontece mais naturalmente quando elas tentam convencer seus colegas. Elas também tendem a ser mais críticas quando discutindo com seus pares que com os professores, por aceitarem mais passivamente a opinião dos adultos.

Esse estudo propõe a aquisição de conhecimento integrado através da discussão em sala de aula e tenta ampliar a participação do adulto em mais do que simplesmente organizar condições para o trabalho dos alunos. É sugerido que os professores deveriam adotar, quando necessário, o papel de um colega mais experiente, ajudando os alunos a superar impasses que surgem durante as discussões, dando exemplos (ou contraexemplos) que estimulem o pensamento.

Hatano ataca a rígida divisão entre construção individual e social do conhecimento ao enfatizar as vantagens da adoção de uma postura mais flexível:

Arguir que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel das outras pessoas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ou com os objetos na construção do conhecimento, não desmerece a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor (Hatano, 1993: 163).

Dessa forma, reforça a importância do papel do professor e do contexto social na construção do conhecimento pelo aluno. No trabalho de Vygotsky, a dialética da mudança é clara: as atividades na sala de aula são influenciadas pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, podem, também, influenciá-la. Como conclusão Hatano escreve:

Se nós queremos estabelecer uma concepção ou teoria de aquisição de conhecimento geralmente aceita, deveríamos estimular o diálogo (ou o "poliálogo") entre as teorias ou programas de pesquisa. Esta prática pode nos conduzir ao fortalecimento de uma teoria pela incorporação de insights de uma outra o que pode algumas vezes ser considerado problemático. (Hatano, 1993: 163-164).

Esse problema pode, no entanto, ser contornado, se aqueles insights forem harmoniosamente integrados dentro da teoria Vygotskiana.

Em seguida, eu gostaria de ir mais além, incluir a pedagogia crítica de Paulo Freire nesta discussão e mostrar suas características complementares aos enfoques Piagetiano e Vygotskiano na formulação de um ensino crítico-construtivista.

A compreensão do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, partilhada por Vygotsky e Freire, é baseada na preocupação de ambos com o desenvolvimento integral das pessoas, na filosofia marxista, no enfoque construtivista, na importância do contexto social e na firme crença na natureza dos seres humanos.

Tudge (1990: 157) – um forte Vygotskiano escreve:

A colaboração com outras pessoas seja um adulto ou um colega mais adiantado, dentro da zona de desenvolvimento proximal, conduz ao desenvolvimento dentro de parâmetros culturalmente apropriados. Esta concepção não é teleológica no sentido de algum ponto final universal de desenvolvimento, mas pode ser, em um sentido mais relativo, que o mundo social preexistente, internalizado no adulto ou no colega mais adiantado, é o objetivo para o qual o desenvolvimento conduz.

A citação acima mostra como eu vejo a convergência das ideias de Freire e Vygotsky acerca de direção. Ambos rejeitam a idéia de não diretividade no ensino. Para eles, o processo de aprendizagem deve ser conduzido pelo professor visando a atingir os alvos desejados. Em ambos os casos, os alvos devem convergir para o desenvolvimento integral da pessoa, seja num contexto de opressão – adultos analfabetos – ou num contexto de deficiência – crianças surdas. Quando o educador assume que os alunos não podem aprender algum tópico ou habilidade, seja porque não estão completamente maduros para essa aprendizagem ou porque são deficientes, a tendência pode ser negligenciar esses alunos. Isso foi observado por Schneider (1974), ao estudar o aluno excepcional ou atrasados especiais, por Cunha (1989), quando sugere que a deficiência pode ser produzida ou reforçada pela escola, e por Tudge (1990: 157-158).

Vygotsky (1988:100) menciona que quando crianças mentalmente retardadas não são expostas ao raciocínio abstrato durante sua escolarização (porque se supõe que são capazes apenas de raciocinar concretamente), o resultado pode ser a supressão dos rudimentos de qualquer capacidade de abstração que tal criança por ventura possua.

2. Como pode o professor facilitar a construção do conhecimento?

Dentro de um enfoque construtivista é dever do professor assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor. De fato, desenvolver o respeito pelos outros e a capacidade de dialogar é um dos aspectos fundamentais do pensamento Freireano (Taylor, 1993). Assim, é importante para as crianças discutir ideias em todas as lições. Pensar sobre as próprias ideias ajuda os alunos a se tornarem conscientes de suas concepções alternativas (Driver et al., 1994) ou ideias informais (Black e Lucas, 1993).

Nesse enfoque, os professores deveriam também estimular os alunos a refletirem sobre suas próprias ideias – encorajando-os a compararem-nas com o conhecimento cientificamente aceito – e procurarem estabelecer um elo entre esses dois conhecimentos. Essa comparação é importante por propiciar um conflito cognitivo e, assim, ajudar os alunos a reestruturarem suas ideias o que pode representar um salto qualitativo na sua compreensão. Essa comparação também pode ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade de análise. Em outras palavras, espera-se que o novo conhecimento não seja aprendido mecanicamente, mas ativamente construído pelo aluno, que deve assumir-se como o sujeito do ato de aprender. Eu gostaria também de sugerir que o professor provocasse nos seus alunos o desenvolvimento de uma atitude crítica que transcendesse os muros da escola e refletisse na sua atuação na sociedade.

Estar consciente dos conceitos prévios dos alunos – que estejam em desacordo com o conhecimento científico – capacita os professores a planejar estratégias para reconstruí-los, utilizando contraexemplos ou situações-problema, para confrontá-los. Esse confronto pode causar uma ruptura no conhecimento dos alunos, provocando desequilíbrios (ou conflitos cognitivos) que podem impulsioná-los para a frente na tentativa de recuperar o equilíbrio. Entretanto, existe também a possibilidade de que o processo de identificação das concepções espontâneas possa, ao invés de removê-las, funcionar como um reforço. Solomon (1993) apresenta um exemplo que ilustra como o conhecimento socialmente construído pode também contribuir, embora

temporariamente, para reforçar tais conceitos espontâneos uma vez que as crianças tendem a buscar o consenso e podem facilmente tender para a opinião da maioria. Nesses casos, a orientação do professor é crucial.

Em resumo, para tornar a aprendizagem mais efetiva, os professores deveriam planejar suas lições levando em consideração tanto a forma como os alunos aprendem como os conceitos prévios que trazem. Os estudos de Piaget são de fundamental importância ao apontar as diferenças entre o raciocínio da criança, em seus vários estágios, e o raciocínio de um adulto que atingiu o nível das operações formais. Muitos professores, não compreendendo esses diferentes níveis de desenvolvimento mental, podem empregar estratégias de ensino totalmente inadequadas que, ao invés de facilitar a progressão para um nível mais elevado de conhecimento, leve o aluno a superpor o conceito espontâneo com o cientificamente aceito, apenas para atender às exigências formais dos testes escolares. Na vida diária, no entanto, a criança continuará a utilizar os conceitos espontâneos por melhor traduzirem sua visão de mundo.

Considerando que a responsabilidade final pela própria aprendizagem pertence a cada aluno, a tarefa do professor é encorajá-los a verbalizarem suas ideias, ajudá-los a tornarem-se conscientes de seu próprio processo de aprendizagem e a relacionarem suas experiências prévias às situações sob estudo. Uma construção crítica do conhecimento está intimamente associada com questionamentos: seja para entender o pensamento do aluno, seja para promover uma aprendizagem conceitual.

3. Diferenças entre o ensino tradicional e o ensino construtivista

Algumas virtudes, de grande importância para os educadores, estão presentes numa prática de ensino tradicional. Entretanto, existem outros aspectos a serem considerados num enfoque construtivista de ensino. Um deles é a ênfase atribuída aos conhecimentos prévios dos alunos na busca de entender seus significados e dar-lhes voz. Por conhecimentos prévios eu não me refiro ao conhecimento aprendido em lições anteriores, mas às ideias espontâneas trazidas pelos alunos que são frutos de suas vivências e que, muitas vezes, diferem dos conceitos científicos. Essas ideias deveriam ser utilizadas como um ponto de partida para a construção de um novo conhecimento na sala de aula. Naturalmente, todos nós trazemos uma bagagem de experiências vividas e ninguém pode ser considerado um recipiente vazio. Por esse motivo, os professores deveriam estar atentos aos conhecimentos prévios dos alunos, visando a ajudá-los a tornar claras para eles próprios (e também para o professor) as crenças que trazem e a forma como interpretam o mundo. Seria também útil se os professores se dispusessem a aprender com as questões colocadas pelos alunos. Isso não significa que professor e aluno tenham o mesmo conhecimento científico, mas os professores deveriam ser capazes de aprender com os alunos como eles podem aprender melhor. Essa atitude demanda humildade. Como é possível aprender com os alunos se estou convencido de que sei o que é melhor para eles? Os alunos têm muito a nos ensinar se apenas pararmos para ouvi-los. E, quanto mais distante, cultural ou afetivamente, o professor estiver do seu aluno, mais provável é que ele formule as perguntas erradas (Paley, 1979: XIV). Seria bem melhor se a vaidade permitisse aos professores fazer perguntas aos alunos e se procurassem entender que, por estarmos aprendendo o tempo todo com os outros e com a vida, somos, todos, eternos aprendizes.

Eu estou consciente de que isso não é fácil. É também importante que os professores não confundam construtivismo com falta de disciplina e de direção. O papel do professor é, de fato, ajudar os alunos a perceber as incongruências e vazios no seu entendimento. Para fazer isso, os professores têm que respeitar os alunos e tal respeito tem que ser mútuo. No entanto, respeito não é alguma coisa imposta de cima para baixo. Preferivelmente, deveria ser alguma coisa construída e oferecida ao professor, pelos alunos, que o consideram merecedor dessa consideração. Assim, o papel de um ensino crítico construtivista deveria considerar que:

• o conhecimento prévio do aluno é importante e altamente relevante para o processo de ensino;

• o papel do professor é ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento;

• as estratégias de ensino devem ser planejadas para ajudar o aluno a adotar novas ideias ou integrá-las com seus conceitos prévios;

• qualquer trabalho prático é planejado para ajudar a construção do conhecimento através da experiência do mundo real e da interação social capacitando a ação;

• o trabalho prático envolve a construção de elos com os conceitos prévios num processo de geração, checagem e restruturação de ideias;

• a aprendizagem envolve não só a aquisição e extensão de novos conceitos, mas também sua reorganização e análise crítica;

• a responsabilidade final com a aprendizagem é dos próprios alunos.

Outra importante característica que eu sugiro para um ensino construtivista é a empatia. Por empatia eu me refiro à capacidade de ser sensível às necessidades dos alunos ou, em outras palavras, ser disponível. É também a capacidade de escutar e entender as mensagens dos alunos. Para fazer isso o professor deve aprender a ler entre as linhas e decodificar mensagens que não são percebidas sequer pelos próprios alunos. Isso equivale a tentar devolver aos alunos, de forma estruturada, as informações que vêm deles de forma desestruturada. Frequentemente, uma resposta deixa de ser dada não porque os alunos não sabem a resposta, mas porque eles não entenderam nem mesmo a pergunta. Em tais casos, o professor deve ser suficientemente sensível para perceber isso, e aberto (disponível), para aprender com os alunos a fazer perguntas que sejam entendidas por todos e não só pelos "melhores" alunos. O professor deve também ser flexível e estar pronto para mudar quando necessário. Comumente a falta de interesse

pelas aulas origina-se do fato de que os tópicos não são conectados. Os alunos não conseguem entender a razão para determinadas questões; não conseguem perceber as relações desses tópicos com suas próprias experiências nem como poderão utilizar o novo conhecimento em seu próprio benefício. Ensinar não é apenas transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, mas fazê-lo significante para os alunos.

Tendo abertura para aprender com os alunos, sendo reflexivo e pronto para mudar, o professor pode vir a conhecer o suficiente sobre o aluno de forma a favorecer uma aprendizagem significativa.

4. O que é uma construção crítica do conhecimento?

Minha preocupação, no entanto, vai além de um ensino construtivista e, naturalmente, de um ensino tradicional. O tipo de ensino que eu tenho em mente deve ser também crítico. Por uma construção crítica do conhecimento eu me refiro a um ensino cuja preocupação transcenda a transmissão de um conteúdo específico. Sua preocupação deve ser também com o pensamento crítico do aluno, sua compreensão de que toda pessoa merece dignidade e felicidade e que, finalmente, é dever de todos lutar para atingir esses objetivos. Assim, uma construção crítica do conhecimento implica um compromisso com o pensamento independente e o bem-estar comum. Tais compromissos devem estar coerentemente presentes na conduta do professor para apoiar sua análise do contexto da sala de aula e sua capacidade de tomar decisões coerentes. Como Freire (1977) diz, nós deveríamos não importar ideias, mas recriá-las. Dessa forma, um ensino construtivista crítico não poderia ser entendido como receitas prontas a serem seguidas, mas como sugestões a serem examinadas pelos professores. Tal criticismo é crucial em todos os níveis de educação e deve estar presente, particularmente, durante programas de formação de professores devido ao seu efeito multiplicador. Um exemplo de sua utilidade é evitar os "especialismos estreitos" frequentemente observados entre experts, que, ao se aprofundarem num determinado aspecto, perdem a visão do todo e, muitas vezes, não percebem as implicações éticas de suas decisões.

Em resumo, num ensino para uma construção crítica do conhecimento, devem estar presentes atitudes como:

• estar consciente do que está acontecendo ao redor (comunidade, sociedade, mundo) e revelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro da escola;

• estimular o pensamento crítico dos alunos;

• introduzir o diálogo crítico entre os participantes;

• buscar respostas para os problemas colocados;

• colocar novas questões para serem respondidas, melhorando assim a prática;

• tornar a aprendizagem significante, crítica, emancipatória e comprometida com as mudanças na direção do bem-estar coletivo; e

• estar consciente de que todos temos uma parte a cumprir em prol de uma sociedade mais justa.

5. Aprendizagem crítico-construtivista versus ensino críticoconstrutivista

De acordo com Matthews (1992), o construtivismo é, ao mesmo tempo, uma teoria da ciência e uma teoria da aprendizagem e ensino humanos. Mas, enquanto o construtivismo tem deixado a sua marca com respeito à aprendizagem em muitas áreas (Driver e Bell, 1986; Fensham, Gunstone e White, 1994, etc.), pouco tem sido feito, até agora, com relação ao ensino e à formação de professores. No entanto, ambos (aprendizagem e ensino construtivistas) são profundamente interligados e o último deveria preparar terreno para o primeiro.

O que entendo por um ensino crítico-construtivista é um ensino voltado para a contextualização das construções conceituais dos alunos. Eu associo esse ensino crítico-construtivista com uma postura de respeito pelos alunos. Tal postura implica, além do que foi apresentado anteriormente, o seguinte:

• ser receptivo para ouvir e entender a forma como os alunos constroem, articulam e expressam seu conhecimento;

• apoiar os alunos na expressão de seus conceitos, na tomada de consciência desse processo e na valorização do próprio conhecimento e o dos colegas;

• nunca depreciar a informação trazida pelos alunos;

• contextualizar o ensino apresentando problemas relacionados a aspectos-chave da experiência dos alunos, de forma que esses possam reconhecer seus próprios pensamento e linguagem no estudo;

• mostrar que o ato de conhecer exige um sujeito ativo que questiona e transforma e que aprender "é recriar os caminhos com que nos enxergamos a nós próprios, nossa educação e nossa sociedade" (McLaren e Leonard 1993: 26);

• encorajar os alunos a colocar problemas e questões;

• apresentar o assunto não como "exposições teóricas ou como fatos a serem memorizados, mas como problemas colocados dentro da experiência e linguagem dos alunos para serem trabalhados por eles" (McLaren e Leonard, 1993:31);

• conduzir a classe dentro de um processo democrático de aprendizagem e de criticidade. "Os professores devem afirmar-se sem, por outro lado, desafirmar os alunos" (Freire e Faundez, 1989:34).

Essas atitudes não implicam passividade por parte do professor. Eles têm o dever de mostrar as contradições, os vazios e inconsistências no pensamento dos alunos e desafiá-los a superá-los. Para realizar essa tarefa os professores devem ser, antes de tudo, competentes no conteúdo que têm a responsabilidade de ensinar. Ensinar, nessa abordagem, significa planejar todo o processo para facilitar a compreensão do novo conteúdo pelos alunos. Como comentado anteriormente (Watts, Jófili e Bezerra, 1997), a dificuldade para a maioria dos professores é que é deles a responsabilidade de fazer cumprir as determinações que vêm de fora da escola. Os imperativos sociais e o currículo pretendido são dominantes dentro do sistema educacional em todo o mundo.

Existem momentos em que os professores devem, forçosamente, dizer aos alunos o que fazer para atingir determinados objetivos. As exigências são claras: o professor deve saber o que fazer. Para professores construtivistas, entretanto, é uma questão de equilíbrio: as estratégias e técnicas de ensino devem variar dentro de um amplo espectro, que vai de uma completa liberdade para permitir a livre expressão das concepções espontâneas trazidas pelos alunos até uma rigorosa disciplina que caracteriza o trabalho intelectual.

Fonte

JÓFOLI, Zélia. A construção do conhecimento: papel do educador, do educando e da sociedade. In: Educação: Teorias e Práticas, ano 2, nº 2, Recife: Universidade Católica de Pernambuco, p. 191 – 208

LERNER, DELIA. A MATEMÁTICA NA ESCOLA - AQUI E AGORA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1995.

Esta obra tem a finalidade de verificar a situação atual do ensino da matemática em nossa escola, a partir de dados coletados em pesquisas realizadas em seis escolas, com pais, professores e alunos.

Capítulo I

Professores, crianças e pais têm a palavra. Numa pesquisa, todos os professores entrevistados concordam em apontar a matemática como uma disciplina que causa temor. Questionado sobre a forma como ensinam a matemática e como as crianças aprendem, a maioria respondeu que o ensino é realizado por meio do trabalho com itens separados, como por exemplo: primeiro a lição, depois subtração para não confundir, e repetição. Não obstante várias professoras afirmaram ter tido boas experiências com a matemática, apenas uma afirmou enfaticamente que gostava de matemática. As crianças em sua maioria relacionam o aprendizado da matemática, ao ensino escolar. Apenas as crianças de 5ª série responderam que muitas coisas se aprendem fora da escola. Os pais também acreditam que as crianças também aprendem matemática fora da escola.

Não são poucas as crianças que se referem à matemática como a disciplina que menos gostam, e mesmo aquelas com bom rendimento em matemática manifestam uma opinião contrária a ela. No que se refere as opiniões sobre a utilidade da matemática, as opiniões dos professores são: a matemática tem importância porque prepara a criança para raciocinar com rapidez; ajuda a compreender a matéria e é uma ciência completa porque é exata. Os pais também afirmaram que a matemática serve para tudo inclusive para a vida. Algumas crianças responderam que nunca utilizaram a matemática em casa, outras disseram que só usam em casa quando a professora manda realizar tarefas. Algumas delas relacionaram a matemática com a atividade de trabalho. Quanto aos conteúdos a opinião dos professores e dos alunos coincidem: na primeira série os conteúdos mais difíceis são o *valor posicional* e a *subtração*, a partir da 3a série é a divisão, na terceira série é a divisão com decimais. Quando as crianças tem dificuldades, são encaminhadas para a repetição, para a aula integrada.

Em relação a importância dos pais no processo de aprendizagem, pais, professores e crianças tem opiniões unânimes. No que tange à avaliação, a pesquisa abordou diversos aspectos: as crianças consideram que a avaliação está associada a aprendizagem e ao comportamento. " *Saio bem em matemática, porque me comporto em sala de aulas*". Na 3a e 5a séries, consideram que a avaliação está relacionada somente a aprendizagem: participação em sala de aula, tarefas de casa, questionários. Enfim, acreditam que tiram boas notas porque estudam. Pais e professores afirmam que o ponto de apoio para a avaliação são as provas e participação em aula. Os professores em particular apontam a avaliação como sendo útil para tomarem ciência daquilo que as crianças aprenderam e reorientar os estudos.

Capítulo II

Problemas de contas: dois desafios diferentes. Os procedimentos utilizados pelas crianças para resolver as contas são totalmente diferentes dos empregados para resolver problemas. A autora observou que nos problemas de subtração, algumas crianças utilizam-se de estratégias muito elaboradas: contam com o dedo e com as letras. Contudo, algumas demoram a entender que "*tirar*" pode significar subtrair. Algumas crianças chamam a subtração de soma. As respostas obtidas pelas crianças frente a um problema proposto foram diferentes, exemplo: um ônibus tem 24 passageiros, descera, 17, quantos ficaram? Para fazer com que a diversidade se constitua em um valor positivo para o aprendizado, face a essa situação, *Lerner* orienta da seguinte forma: " *do ponto de vista didático se expõe também a necessidade de propor às crianças uma variada gama de situações correspondentes a cada operação, de tal modo que elas tenham oportunidade de criar estratégias que resultem oportunas, de comparar as utilizadas pelas outras crianças com as próprias, de analisar as semelhanças e diferenças existentes entre diversas situações*".

Diante da proposta de se inventar enunciado de um problema, as crianças em sua maioria conseguem, mas produzindo escritas onde a resposta está no enunciado. Exemplo: inventar um problema cujo resultado seja 5. (Tinha 12 canetas, dei 7 e fiquei com 5). Outra questão significativa para refletir é, até que ponto os problemas propostos são desafios e constroem conhecimentos matemáticos? A autora observou que as formas como as crianças representam as operações ao resolver os problemas que propôs ou aqueles que elas mesmos inventaram, nem sempre coincidem com a "*conta*" convencional. Ao resolver um problema as crianças apresentaram 5 formas diferentes de organizar as respostas.

- colocando apenas o resultado;
- colocando somente os dados incluídos;
- colocando os dados do problema e o resultado, mas sem incluir os sinais da operação realizada;
- colocando de forma não convencional de todos os termos envolvidos;
- colocando a representação convencional.

No que diz respeito à interpretação dos sinais, todos os alunos interpretaram com exatidão os sinais (+ e -).; entretanto, com o sinal (=), apenas duas crianças o nominaram e são poucas que atribuem uma interpretação a eles quando está isolado.

As contas: Na pesquisa foi possível verificar que temos ensinado o procedimento convencional para as crianças resolver somas com números de vários algarismos. Este procedimento é que as tem levado a pensar que, quando se faz uma conta, cada número de dois algarismos, deixa de ser um só número, e se transforma em dois números independentes.

Capítulo III

As estratégias de resolução de problemas. A autora verificou que para as crianças de 3a série os problemas de adição são resolvidos facilmente, mas os de subtração são mais complicados. Algumas crianças usam um indicador exclusivo, ou seja, palavras chaves para definir a operação que deve ser realizada. Por exemplo: juntos, comprou... são indicadores para a criança que trata da adição. Os problemas de multiplicação e divisão não apresentam dificuldades se forem bem formulados. " (...) o fato de que uma criança não encontre qual é a conta que corresponde para resolver determinada situação não significa de modo algum que não possa resolvê-la: com base na estrutura lógica do problema ela poderá aproximar um resultado possível".

Operando com frações

Ao trabalharem com problemas envolvendo frações, as crianças chegaram a resposta correta, apesar de não souberem registrar no papel a notação fracionária convencional. Na pesquisa todas as crianças conseguiram estabelecer que 1/2 é maior que 1/4. Os dados coletados nas pesquisas mostraram que a notação fracionária também precisa de um processo de reconstrução, por isso, é importante ressaltar que as crianças elaboram ideias próprias ao invés de aceitar a notação convencional. Também é preciso ressaltar no que se refere às frações, a necessidade de realizar uma discussão sobre as diversas formas de representação formuladas pelos alunos, assim como, sobre as diferentes interpretações das representações convencionais.

Na 3ª e 5ª séries a pesquisa demonstrou, que além de darem respostas, as crianças registravam estas respostas de forma convencional. No caso da subtração esta continua a apresentar dificuldades. Com relação a divisão as crianças comprovam na escola essas contas, logo é possível que saibam que esta verificação se faz multiplicando o quociente pelo divisor. Os dados demonstraram que todas as crianças são capazes de elaborar estratégias para resolver diversos problemas a elas formulados, inclusive aqueles que envolvem frações. A proposta da autora consiste não só em resolver situações problemas diversas, mas também elaborar estratégias e compará-las com as outras, formular enunciados e antecipar resultados, levando-se em conta que as crianças são seres pensantes.

Capítulo IV

O valor posicional. Nas pesquisas, verificou-se que as respostas obtidas, mostram em primeiro plano, que todas as crianças da 3a série, quando questionadas sobre o valor "0" (zero) responderam que não tinha valor nenhum. Ficou claro que as crianças já sabem que o zero é elemento neutro nas operações de soma e subtração. Quando o zero vem acompanhado de outro número como por exemplo (0089, 0003), responderam que vale se estiver à direita, e à esquerda não. Na comparação de números com mais de dois algarismos, as crianças sabem que um número de mais algarismos representa uma quantidade maior que a representada por números de menos algarismos. Exemplo: 5.000 é maior que 500 porque tem 4 algarismos. Crianças de 3º e 5ª séries respondem de imediato, que o valor do "0" (zero) depende de sua colocação no número (valor posicional). Sabem também que não podemos suprimir o zero do número 207, uma vez que mudaria seu valor.

A primeira série e as unidades de dezena. As crianças entrevistadas, não obstante, já tivessem recebido explicações sobre a unidade e dezena, não conseguiam relacionar o valor posicional, e apesar de saberem o conceito de dezena, não aplicam este conceito em situação operativa. As crianças entendiam "*dezena*" (como dúzia, termo usado no dia-a-dia). Na 3a série não há dificuldades relativas ao valor posicional. As crianças da 3a série sentem dificuldades em entender o significado de "elevar-se" ou de "*pedir emprestado*" com o valor posicional. No que se refere as crianças de 5a série, a autora ssinala que muitas delas tinham dificuldade acerca da relação entre centenas e dezenas. Contudo, para algumas essas relações são claras.

Os resultados obtidos na pesquisa com relação aos decimais, mostram que as crianças conseguem obter em alguns casos, respostas corretas como é o caso da adição porém, tal como em outras operações, realizam-nas de forma mecânica, pois, não entendem o que estão fazendo. As pesquisas realizadas com números decimais somente, não apresentam dificuldades mas as crianças sentem dificuldades em realizar operações com números inteiros e fracionários, exceção feita aos alunos da 5a série. Essas dificuldades referem-se à organização das posições dos números, porque um deles não possui a vírgula.

As crianças têm aprendido muito na escola, e reconstroem muito cedo algumas regras que regem o sistema posicional. Quando frente às dúvidas, raramente as crianças as questionam em aula. Por isso, é necessário criar condições que permitam às crianças construir e apropriar-se dos princípios que regem nosso sistema de numeração, como reflexão, formulação de hipóteses, confronto de ideias etc.

Fonte

LERNER, Delia. A matemática na escola - aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LERNER, DELIA. LER E ESCREVER NA ESCOLA: O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO. 1ª EDIÇÃO - PORTO ALEGRE, ARTMED, 2002.

Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário

Embora seja difícil e demande tempo, a escola necessita de transformações profundas no que concerne ao aprendizado da leitura e da escrita, que só serão alcançadas através da compreensão profunda de seus problemas e necessidades, para que então seja possível falar de suas possibilidades.

Ler e Escrever

Aprender a ler e escrever na escola deve transcender a decodificação do código escrito, deve fazer sentido e estar vinculado à vida do sujeito, deve possibilitar a sua inserção no meio cultural a qual pertence, tornando-o capaz de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno.

Torna-se então necessário reconceptualizar o objeto de ensino tomando por base as práticas sociais de leitura e escrita, ressignificando seu aprendizado para que os alunos se apropriem dele 'como práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir'.

Para tornar real o que compreendemos ser necessário é preciso conhecer as dificuldades que a escola apresenta, distinguindo as legítimas das que fazem parte de 'resistências sociais' para que então se possa propor soluções e possibilidades.

A tarefa é difícil porque, a própria especificidade do aprendizado da leitura e da escrita que se constituem em construções individuais dos sujeitos agindo sobre o objeto (leitura e escrita) torna a sua escolarização difícil, já que não são passíveis de se submeterem a uma programação sequencial. Por outro lado, trata-se de práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos, mais que de outros, o que nos leva a enfrentar e tentar buscar caminhos para resolver as tensões existentes na instituição escolar entre a tendência à mudança (democratização do ensino) e a tendência à conservação (reprodução da ordem social estabelecida).

É difícil ainda, porque o ato de ensinar a ler e escrever na escola tem finalidade puramente didática: a de possibilitar a transmissão de saberes e comportamentos culturais, ou seja, a de preservar a ordem preestabelecida, o que o distancia da função social que pressupõe ler para se comunicar com o mundo, para conhecer outras possibilidades e refletir sobre uma nova perspectiva.

É difícil também, porque a estruturação do ensino conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear acumulativa e irreversível entra em contradição com a própria natureza da aprendizagem da leitura e da escrita, que como vimos ocorre por meio de aproximações do sujeito com o objeto, provocando coordenações e reorganizações cognitivas que lhe permite atribuir um novo significado aos conteúdos aprendidos.

E, finalmente, a necessidade da escola em controlar a aprendizagem da leitura faz com que se privilegie mais o aspecto ortográfico do que os interpretativos do ato de ler, e o sistema de avaliação, onde cabe somente ao docente o direito e o poder de avaliar, não propicia ao aluno a oportunidade de autocorreção e reflexão sobre o seu trabalho escrito, e consequentemente não contribui para a construção da sua autonomia intelectual. Diante desses fatos, o que é possível fazer para que se possa conciliar as necessidades inerentes a instituição escolar e, ao mesmo tempo, atender as necessidades de formar leitores e escritores competentes ao exercício pleno da cidadania?

Em primeiro lugar devem se tornar explícitos aos profissionais da educação os aspectos implícitos nas práticas educativas que estão acessíveis graças aos estudos sociolinguísticos, psicolinguísticos, antropológicos e históricos, ou seja, aqueles que nos mostram como a criança aprende a ser leitora e escritora; o que facilita ou quais são as prerrogativas essenciais a esse aprendizado.

Em segundo lugar, é preciso que se trabalhe com projetos como ferramenta capaz de articular os propósitos didáticos com os comunicativos, já que permitem uma articulação dos saberes sociais e os escolares. Além disso, o trabalho com projetos estimula a aprendizagem, favorece a autonomia, já que envolve toda a classe, e evita o parcelamento do tempo e do saber, já que leem uma abordagem multidisciplinar.

"É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão - que abordam aspectos também sem conexão com os conteúdos -, e as crianças tem oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo. ".

Finalmente, é possível repensar a avaliação, sabendo que esta é necessária, mas que não pode prevalecer sobre a aprendizagem. Segundo a autora, 'ao diminuir a pressão do controle, torna-se possível avaliar aprendizagens que antes não ocorriam [...]' já que no trabalho com projetos os alunos discutem suas opiniões, buscam informações que possam auxiliá-los e procuram diferentes soluções, fatores importantíssimos a formação de cidadãos praticantes da cultura escrita.

Para Transformar o Ensino da Leitura e da Escrita

"O desafio [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explicita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos

NOVA CONCURSOS

outros", (p.27) Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas, formando produtores de escrita conscientes de sua função e poder social. Precisa também, preparar as crianças para a interpretação e produção dos diversos tipos de texto existentes na sociedade, conseguindo que a escrita deixe de ser apenas um objeto de avaliação e passe a ser um objeto de ensino, capaz não apenas de reproduzir pensamentos alheios, mas de refletir sobre o seu próprio pensamento, enfim, promovendo a descoberta da escrita como instrumento de criação e não apenas de reprodução. Para realmente transformar o ensino da leitura e da escrita na escola, é preciso, ainda, acabar com a discriminação que produz fracasso e abandono na escola, assegurando a todos o direito de 'se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal'.

É possível a mudança na escola? Ensinar e ler e escrever faz parte do núcleo fundamental da instituição escolar, está nas suas raízes, constitui a sua missão alfabetizadora e sua função social, portanto, é a que mais apresenta resistência a mudanças. Além disso, nos últimos anos, foi a área de que mais sofreu com a invasão de inovações baseadas apenas em modismos. "... O sistema de ensino continua sendo o terreno privilegiado de todos os voluntarismos - dos quais talvez seja o último refúgio. Hoje, mais de que ontem, deve suportar o peso de todas as expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade para a qual a educação é o ultime portador de ilusões".

Sendo assim, para que seja possível uma mudança profunda da prática didática vigente hoje nas instituições de ensino, capaz de tornar possível a leitura na escola, é preciso que esta esteja fundamentada na evolução histórica do pensamento pedagógico, sabendo que muito do que se propõe pode ser encontrado nas ideias de Freinet, Dewey, Decroly e outros pensadores e educadores, o que significa estarem baseadas no avanço do conhecimento científico dessa área, que como em outras áreas do conhecimento científico, teve suas hipóteses testadas com o objetivo de desvendar a gênese do conhecimento humano - como os estudos realizados por Jean Piaget. É preciso compreender também, que essas mudanças não dependem apenas da capacitação adequada de seus profissionais, já que esta é condição necessária, mas não suficiente, é preciso conhecer o cotidiano escolar em sua essência, buscando descobrir os mecanismos ou fenômenos que permitem ou atravancam a apropriação da leitura e da escrita por todas as crianças que ali estão inseridas.

O que vimos até hoje, por meio dos trabalhos e pesquisas que temos realizado no campo da leitura e da escrita, é que existe um abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita - lê-se na escola trechos sem sentido de uma realidade desconhecida para a criança, já que foi produzido sistematicamente para ser usado no espaço escolar - a fragmentação do ensino da língua (primeiro sílabas simples, depois complexas, palavras, frases...) não permite um espaço para que o aluno possa pensar no que aprendeu dentro de um contexto que lhe faça sentido, e ainda, fazem com que esta perca a sua identidade.

"Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não- escolar".

O "Contrato Didático"

O Contrato Didático aqui é considerado como as relações implícitas estabelecidas entre professor e aluno, sobretudo porque estas exercem influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita, já que o aluno deve concentrar-se em perceber ou descobrir o que o professor deseja que ele 'saiba' sobre aquele texto que o professor escolheu para que ele leia e não em suas próprias interpretações: "A 'cláusula' referente à interpretação de textos parece estabelecer [...] que o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor...".

Se o objetivo da escola é formar cidadãos praticantes da leitura e da escrita, capazes de realizar escolhas e de opinar sobre o que leem e veem em seu entorno social, é preciso que seja revisto o Contrato Didático, principalmente no âmbito da leitura e da escrita, e essa revisão é encargo dos pesquisadores de didática - divulgando os resultados obtidos bem como os elementos que podem contribuir para as mudanças necessárias -, é responsabilidade dos organismos que regem a educação - que devem levar em conta esses resultados -, é encargo dos formadores de professores e de todas as instituições capazes de comunicar à comunidade e particularmente aos pais, da importância que leem a análise, escolha e exercício de opinião de seus filhos quando do exercício da leitura e da escrita.

Ferramentas para transformar o ensino

Vimos que transformar o ensino vai além da capacitação dos professores, passa pela sua revalorização pessoal e profissional; requer uma mudança de concepção da relação ensino-aprendizagem para que se possa conceber o estabelecimento de objetivos por ciclos que abrangem os conhecimentos - objeto de ensino -de forma interdisciplinar, visando diminuir a pressão do tempo didático e da fragmentação do conhecimento.

Requer que não se perca de vista os objetivos gerais e de prioridade absoluta, aqueles que são essenciais à educação e lhe conferem significado. Requer ainda, que se compreenda a alfabetização como um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, e que, portanto, não pode ser desprovido de significado.

Essa compreensão só será alcançada na medida em que forem conhecidos e compreendidos os estudos científicos realizados na área, e que nos levaram a descobrir a importância da atividade mental construtiva do sujeito no processo de construção de sua aprendizagem, ressignificando o papel da escola. Colocando em destaque o aprendizado da leitura e da escrita, consideramos fundamental que sejam divulgados os resultados apresentados pelos estudos psicogenéticos e psicolinguísticos, não apenas a professores ou profissionais ligados à educação, mas a toda sociedade, objetivando conscientizá-los da sua validade e importância, levando-os a perceber as vantagens das estratégias didáticas baseadas nesses estudos, e, sobretudo, conscientizando-os de que educação também é objeto da ciência.

Voltando a capacitação, enfatizando sua necessidade, é preciso que se criem espaços de discussão e troca de experiências e informações, que dentre outros aspectos servirão para levar o professor a perceber que a diversidade cultural não acontece apenas em sua sala de aula, que ela faz parte da realidade social na qual estamos inseridos, e que sendo assim, não poderia estar fora da escola, e ainda, que esta diversidade tem muito a contribuir se o nosso objetivo educacional consistir em preparar nossos alunos para a vida em sociedade. No que concerne a leitura e escrita, parece-nos essencial ter corno prioritária a formação dos professores como leitores e produtores de texto, capazes de aprofundar e atualizar seus saberes de forma permanente'.

Nossa experiência nos levou a considerar que a capacitação dos professores em serviço apresenta melhores resultados quando é realizada por meio de oficinas, sustentadas por bibliografias capazes de dar conta das interrogações a respeito da prática que forem surgindo durante os encontros, que devem se estender durante todo o ano letivo, e que contam com a participação dos coordenadores também em sala de aula, mas que, à longo prazo, capacitem o professor a seguir autonomamente, sem que seja necessário o acompanhamento em sala de aula.

Apontamentos a partir da Perspectiva Curricular

É importante que, ao propor uma transformação didática a uma instituição de ensino, seja considerada a sua particularidade, o que se dá através do conhecimento de suas necessidades e obstáculos, implícitos ou explícitos, que caberá a proposta suprir ou superar. É imperativo que a elaboração de documentos curriculares esteja fortemente amparada na pesquisa didática, já que será necessário selecionar os conteúdos que serão ensinados o que pressupõe uma hierarquização, já que privilegiará alguns em detrimento de outros.

"Prescrever é possível quando se está certo daquilo que se prescreve, e se está tanto mais seguro quanto mais investigada está a questão do ponto de vista didático". As escolhas de conteúdos devem ter como fundamento os propósitos educativos', ou seja, se o propósito educativo do ensino da leitura e da escrita é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, então o objeto de ensino a ser selecionado deve ter como referência fundamental às práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pela comunidade, o que supõe enfatizar as funções da leitura e da escrita nas diversas situações e razões que levam as pessoas a ler e escrever, favorecendo seu ingresso na escola como objeto de ensino. Os estudos em torno das práticas de leitura existentes ou preponderantes no decorrer da história da humanidade mostraram que em determinados momentos históricos privilegiavam-se leituras intensas e profundas de poucos textos, como por exemplo, os pensadores clássicos, seguidos de profundas reflexões realizadas por meio de debates ou conversas entre pequenos grupos de pessoas ou comunidades, se tomarmos como exemplo a leitura da Bíblia.

Com o avanço das ciências e o aumento da diversidade literária disponível - nas sociedades mais abastadas - as práticas de leitura passaram a se alternar entre intensivas ou extensivas (leitura de vários textos com menor profundidade), mas sempre mantendo um fator comum: elas, leitura e escrita, sempre estiveram inseridas nas relações com as outras pessoas, discutindo hipóteses, ideias, pontos de vista ou apertas indicando a leitura de algum título ou autor.

O aspecto mais importante que podemos tirar acerca dos estudos históricos é que aprende-se a ler, lendo (ou a escrever, escrevendo), portanto, é preciso que os alunos tenham contato com todos os tipos de texto que veiculam na sociedade, que eles tenham acesso a eles, que esses materiais deixem de ser privilégio de alguns, passando a ser patrimônio de todos. Didaticamente, isto significa que os alunos precisam se apropriar destes textos através de práticas de leitura significativas que propiciem reflexões individuais e grupais, que embora demandem tempo, são essenciais para que o sujeito possa, no futuro, ser um praticante da leitura e da escrita.

"...É preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos tem também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos[...] de certos gêneros, de ir detectando matizes que distinguem a 'linguagem que se escreve' e a diferenciam da oralidade coloquial, de pôr em ação [...] recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos [...[é assim que as práticas de leitura e escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística".

E possível ler na escola? "Ler é entrar em outros mundos possíveis.

É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...". Ensinar a ler e escrever foi, e ainda é, a principal missão da escola, no entanto, dois fatores parecem contribuir para que a escola não obtenha sucesso: 1. A tendência de supor que existe uma única interpretação possível a cada texto; 2. A crença - como diria Piaget 1- de que a maneira como as crianças aprendem difere da dos adultos, e que, portanto, basta ensinar-lhes o que julgarem pertinente, sem que haja preocupação com o sentido ou significado que tais conteúdos tem para as crianças,

o que, além de tudo, facilita o controle da aprendizagem, já que essa concepção permite uma padronização do ensino. Para que seja possível ler na escola, é necessário que ocorra uma mudança nessas crenças, é preciso, como já vimos, que sejam considerados os resultados dos trabalhos científicos em torno de como ocorre o processo de aprendizagem nas crianças: que ele se dá através da ação da criança sobre os objetos (físicos e sociais), sendo a partir dessa ação que ela (a criança) lhe atribuirá um valor e um significado. 1 Piaget afirmou que a modalidade adotada pelo ensino parece estar fundada numa consideração das semelhanças e diferenças entre as crianças e os adultos enquanto sujeitos cognitivos que é exatamente oposta à que se percebe pelas investigações psicogenéticas. Estas últimas mostraram que a estrutura intelectual das crianças é diferente da dos adultos (heterogeneidade estrutural), mas o funcionamento de umas e outras é essencialmente o mesmo (homogeneidade funcional); no entanto, ao ignorar o processo construtivo dos alunos e supor que podem dedicar-se a atividades desprovidas de sentido, a escola os trata como se sua estrutura intelectual fosse a mesma que a dos adultos e seu funcionamento intelectual fosse diferente. (Nota da autora).

Sabendo que a leitura é antes de tudo um objeto de ensino que na escola deverá se transformar em um objeto de aprendizagem, é importante não perder de vista que sua apropriação só será possível se houver sentido e significado para o sujeito que aprende, que esse sentido varia de acordo com as experiências prévias do sujeito e que, portanto, não são suscetíveis a uma única interpretação ou significado e que o caminho para a manutenção desse sentido na escola está em não dissociar o objeto de ensino de sua função social.

O trabalho com projetos de leitura e escrita cujos temas são dirigidos à realização de algum propósito social vem apresentando resultados positivos. Os temas propostos visam atender alguma necessidade da comunidade em questão e são estruturados da seguinte forma:

a) Proposta do projeto às crianças e discussão do plano do trabalho; b) Curso de capacitação para as crianças visando prepará-las para a busca e consulta autônoma dos materiais a serem utilizados quando da realização das etapas do projeto; c) Pesquisa e seleção do material a ser utilizado e/ou lugares a serem visitados; d) Divisão das tarefas em pequenos grupos; e) Participação dos pais e da comunidade; f) Discussão dos resultados encontrados pelos grupos; g) Elaboração escrita dos resultados encontrados pelos grupos (que passará pela revisão de outro grupo e depois pelo professor); h) Redação coletiva do trabalho final; i) Apresentação do projeto à comunidade interessada. j) Avaliação dos resultados. Nesses projetos tem-se a oportunidade de levar a criança a extrair informações de diversas fontes, inclusive de textos que não foram escritos exclusivamente para elas, e que, portanto, apresentam um grau maior de dificuldade. A discussão coletiva das informações que vão sendo coletadas propicia a troca de ideias e a verificação de diferentes pontos de vista, como acontece na vida real, e, ainda, durante a realização desses projetos as crianças não leem e escrevem só para 'aprender', a leitura assume um propósito, um significado, que atende também aos propósitos do docente - de inseri-las no mundo de leitores e escritores. Os projetos permitem ainda, uma administração mais flexível do tempo, porque propiciam o rompimento com a organização linear dos conteúdos já que costumam trabalhar com os temas selecionados de forma interdisciplinar, o que possibilita a retomada dos próprios conteúdos em outras situações e ainda, a análise destes a partir de um referencial diferente.

Acontecem concomitantemente e em articulação com a realização dos projetos, atividades habituais, como 'a hora do conto' semanal ou momentos de leitura de outros gêneros, como o de curiosidades científicas e atividades independentes que podem ter caráter ocasional, como a leitura de um texto que tenha relevância pontual ou fazer parte de situações de sistematização: passar a limpo uma reflexão sobre uma leitura realizada durante uma atividade habitual ou pontual. Todas essas atividades contribuem com o objetivo primordial de 'criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessário' já que em todos eles observam-se os esforços por produzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita.

"É assim que a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do docente com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças".

Ainda, o trabalho com projetos, por envolver grupos de trabalho e, abrir espaço para discussão e troca de opiniões, permite o estabelecimento de um novo contrato didático, ou seja, um novo olhar sobre a avaliação, porque admite novas formas de controle sobre a aprendizagem, nas quais todos os sujeitos envolvidos tomam parte, o que contribui para a formação de leitores autônomos, já que estes devem justificar perante o grupo as conclusões ou opiniões que defendem. É importante ressaltar, que essa modalidade de trabalho torna ainda mais importante o papel das intervenções do professor - fazendo perguntas que levem a ser considerados outros aspectos que ainda não tenham sido levantados pelo grupo, ou a outras interpretações possíveis do assunto em questão. Em suma, é importante que a necessidade de controle, inerente a instituição escolar, não sufoque ou descaracterize a sua missão principal que são os propósitos referentes à aprendizagem. O professor: um ator no papel de leitor

É muito importante que o professor assume o papel de leitor dentro da sala de aula.

Com esta atitude ele estará propiciando a criança a oportunidade participar de atos de leitura. Assumir o papel de leitor consiste em ler para os alunos sem a preocupação de interrogá-los sobre o lido, mas de conseguir com que eles vivenciem o prazer da leitura, a experiência de seguir a trama criada pelo autor exatamente para este fim, e ao terminar, que o professor comente as suas impressões a respeito do lido, abrindo espaço para o debate sobre o texto - seus personagens, suas atitudes.

Assumir o papel de leitor é fator necessário, mas não suficiente, cabe ao professor ainda mais, cabe-lhe propor estratégias de leitura que aproximem cada vez mais os alunos dos textos.

A Instituição e o sentido da leitura

Quando os projetos de leitura atingem toda a instituição educacional, cria-se um clima leitor que atinge também os pais, e que envolvem os professores numa situação de trabalho conjunto que tem um novo valor: o de possibilitar uma reflexão entre os docentes a respeito das ferramentas de análise que podem contribuir para a resolução dos problemas didáticos que por ventura eles possam estar vivendo.

As propostas de trabalho e as reflexões aqui apresentadas mostram que é possível sim! Ler e escrever na escola, desde que se promova uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, reconsiderando as formas de avaliação, não deixando que estas interfiram ou atrapalhem o propósito essencial do ensino e da aprendizagem. Desde que se elaborem projetos onde a leitura tenha sentido e finalidade social imediata, transformando a escola em uma 'micros-sociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores...".

O Papel do Conhecimento Didático na Formação do Professor

"O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas".

É importante considerar que o saber didático, como qualquer outro objeto de conhecimento, é construído através da interação do sujeito com o objeto, ele se encontra, portanto, dentro da sala de aula, e não é exclusividade dos professores que trabalham com crianças, ele está presente também em nossas oficinas de capacitação. Então, para apropriar-se desse saber é preciso estar em sala de aula, buscando conhecer a sua realidade e as suas especificidades.

A atividade na aula como objeto de análise

O registro de classe apresenta-se como principal instrumento de análise do que ocorre em sala de aula. Esses registros podem ser utilizados durante a capacitação objetivando um aprofundamento do conhecimento didático, já que as situações nele apresentadas permitem uma reflexão conjunta a respeito das situações didáticas requeridas para o ensino da leitura e escrita.

Optamos por utilizar, a princípio, os registros das 'situações boas' ocorridas em sala de aula, porque percebemos, através da experiência, que a ênfase nas 'situações más' distanciava capacitadores e educadores, e para além, criavam um clima de incerteza, por enfatizar o que não se deve fazer, sem apresentar direções do que poderia ser feito, em suma, quando enfatizamos 'situações boas´ estamos mostrando o que é possível realizar em sala de aula, o que por si só, já é motivador. É importante destacar que as 'situações boas' não se constituem em situações perfeitas, elas apresentam erros que, ao serem analisados, enriquecem a prática docente, pois são: considerados como importantes instrumentos de análise da prática didática - ponto de partida de uma nova reflexão - sendo vistos como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

"... a análise de registros de classe opera como coluna vertebral no processo de capacitação, porque é um recurso insubstituível para a comunicação do conhecimento didático e porque é a partir da análise dos problemas, propostas e intervenções didáticas que adquire sentido para os docentes se aprofundarem no conhecimento do objeto de ensino e de processos de aprendizagem desse objeto por parte das crianças".

Contudo, quanto mais os profissionais capacitadores conhecerem a prática pedagógica e os que exercitam essa prática no dia-a-dia: as crenças que os sustentam e os mecanismos que utilizam; quanto mais conhecerem como se dá o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola, mais estarão em condições de ajudar o professor em sua prática docente.

Fonte

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição - Porto Alegre, Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2003, CAPÍTULO III, DA 4ª PARTE.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS, ESTRUTURAS E ORGANIZAÇÃO

O sistema educativo e as escolas estabelecem relações entre si e existem duas importantes razões para conhecer e analisá-las. A primeira faz referência às políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares que são as ideias, valores, atitudes e práticas capazes de influenciar as escolas e seus profissionais no que diz respeito às práticas formativas dos alunos. A segunda está pautada aos profissionais das escolas os quais podem aceitar ou rejeitar essas políticas e diretrizes educacionais, ou até mesmo, dialogar com elas e então formular, de modo coletivo, práticas formativas e inovadoras.

Para tanto, é preciso conhecer e analisar como se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula. O professor não pode se contentar apenas em desenvolver saberes e competências para ter uma boa atuação em sala de aula, é preciso tomar consciência do sistema escolar e enxergar além.

Outra razão torna esses estudos importantes que é o fato de que as normas, leis e diretrizes da educação, estão sujeitas a decisões políticas. Cabe ao sistema de ensino e as escolas contribuírem de maneira significativa para a construção de um projeto de nação e, para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente desse processo.

As políticas educacionais e organizacionais que vemos hoje estão diretamente relacionadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que qualificam o mundo atual. A exemplo disso nós temos as várias reformas educativas realizadas nos países da Europa e América durante os últimos 20 anos.

Tais reformas se justapõem com a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo a doutrina neoliberal, caracterizada por três traços particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado que por sua vez, afetam diretamente a educação tendo em vista que para o neoliberalismo, o desenvolvimento econômico fomentado pelo desenvolvimento técnico-científico garante, por si só, o desenvolvimento social.

Essa falta de consideração com as implicações sociais e humanas geram vários problemas sociais como desemprego, fome e desigualdade entre países, classes e grupos sociais. E também, problemas globais como a devastação ambiental, o desequilíbrio ecológico, o esgotamento dos recursos naturais e problemas atmosféricos.

Progredindo na mesma proporção, mudanças significativas nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho devido à associação entre ciência e técnica, proporcionou uma necessidade de se ter conhecimento e informação a tal ponto que influenciaram a economia e seu desenvolvimento. Os países industrializados então viram a necessidade de se rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação, tornando-se prioridade, a reforma dos sistemas educacionais os quais giram em quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional.

No Brasil, também houve algumas transformações, no que diz respeito ao sistema educacional. Que ocorreu a partir do ano de 1990, início do governo Collor, e também ano em que se realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que se estabeleceram prioridades para a educação, entre elas, a universalização do ensino fundamental. Em 1993, no governo de Itamar Franco, cria-se o Plano Decenal de Educação para Todos e em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceram-se metas pontuais, que são: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, incentivo a formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Já essas, acompanham as tendências internacionais se alinhando à política neoliberal e às orientações dos organismos financeiros como o Banco Mundial e o FMI.

Nesse mesmo âmbito, se deu a elaboração e promulgação da LDB, do PNE, das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

No entanto, essas políticas e diretrizes demonstram ser, salvo raras exceções, intenções declaradas ao invés de medidas efetivas. Ocorre então um impasse, de um lado, políticas educativas que expressam intenções de se aumentar a autonomia e a participação das escolas e dos professores, do outro, há a questão da crise de legitimidade dos estados que dificulta a efetivação de investimentos em salários, carreira e formação do professorado, com o pretexto de que o Estado requer redução de despesas, transmitindo uma lógica contábil e economista ao sistema educacional.

Desde a estruturação do curso de Pedagogia, em 1939, sempre houve a preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola, geralmente vistos na disciplina Administração Escolar.

Está mencionado, no Parecer 292/62 – do Conselho Federal de Educação – a disciplina Elementos de Administração Escolar a qual tinha como finalidade proporcionar o conhecimento, por parte do licenciado, da escola em que iria atuar (seus objetivos, estrutura e seus aspectos de seu funcionamento), além de proporcionar uma visão única do aspecto escola-sociedade.

Em 1968, houve a homologação dos Pareceres 252/69 e 672/69 como forma de se adequar os currículos de Pedagogia e das licenciaturas à Lei 5.540/68. Esses pareceres incluíram a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, substituindo a disciplina Administração Escolar. O motivo pelo qual se deu essa substituição foi o fato de que com a denominação Administração Escolar, se fazia ressaltar o aspecto administrativo, não levando em conta aspectos referente à estrutura e ao funcionamento do ensino.

Já nos anos 80, propostas curriculares alternativas surgiram com conteúdos semelhantes à Administração Escolar e à Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, mas como denominações diferentes: Educação Brasileira, Políticas Educacionais, Organização do Trabalho Pedagógico (ou Escolar).

As Resoluções 2/69 e 9/69 foram as primeiras a apresentarem a denominação Estrutura e Funcionamento do Ensino. Está fixava os mínimos de conteúdos das disciplinas e a duração do curso de Pedagogia, aquela, estabelecia os mínimos de conteúdos e a duração dos cursos para a formação pedagógica em nível de licenciatura.

Segundo a Resolução 9/69, os currículos de licenciatura deveriam abranger as seguintes matérias: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado, mas em conformidade com a Lei 5.692/71, na qual instituiu o ensino de primeiro e segundo graus, a denominação alterou-se para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

De acordo com a legislação, há dois elementos básicos na disciplina: a escola e o ensino, onde, primeiramente, apresenta-se a organização e o funcionamento da escola e em seguida, o ensino.

Contudo, essas abordagens mostram a escola e o ensino como elementos prontos e acabados no interior de um sistema educacional racionalmente organizado e de uma sociedade organicamente constituída e funcional fazendo com que se torna evidente a importância da legislação como eixo básico da disciplina. Obrigatória em algumas habilitações do curso de Pedagogia, a disciplina Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus tornou-se base da Estrutura e Funcionamento do Ensino. Já na organização do ensino escolar, se tem a descrição dos órgãos e seu funcionamento e, a análise de seus componentes administrativos e curriculares, através de textos legais.

Os currículos de Pedagogia e das licenciaturas, atualmente, apresentam várias denominações, entre elas, as mais corriqueiras são: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – oferecida no segundo ou no terceiro ano do curso de Pedagogia, com carga anual que varia entre 60 128 horas e ministrada em um ano ou seis meses – e, Didática e Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio – disciplina em forma de estágio supervisionado, geralmente com carga anual de 128 horas, no último ano do curso de Pedagogia. Em geral, os conteúdos e objetivos dessa disciplina, assumem três abordagens distintas:

Abordagem legalista e formal: Os textos legais e os documentos são apresentados e analisados sistêmica e funcionalmente. Essa abordagem acosta-se à letra, linhas e ao texto legal. O estudo aí acaba por se tornar árido, insípido e aversivo.

Abordagem político-ideológica: Dá ênfase aos textos críticos, procura-se mostrar o real com base em uma postura e visão político-ideológica. Essa abordagem aproxima-se mais ao contexto, ao espírito e às entrelinhas dos textos legais. O estudo aí acaba por se tornar parcial e partidário.

Abordagem histórico-crítica: Os textos legais são usados como referencial para a análise crítica da organização escolar e como forma de confrontar a situação proclamada (ideal) com a situação real. O estudo aí acaba por se tornar mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico-reflexivo.

O desenvolvimento dos conteúdos, por uma ótica metodológica, deve estar alinhado à articulação de três elementos, segundo Monteiro (1995): visão oficial (conhecimento da legislação educacional, programas e planos de governo); visão da realidade (comparação da visão oficial com o que realmente acontece no funcionamento do ensino) e visão crítica (após o conhecimento das anteriores, pratica-se a leitura fundamentada, para geração de novos conhecimentos.

Para Saviani (1987), há três etapas no exame crítico da legislação de ensinos: contato com a lei (análise textual, para captar a estrutura do texto); exame das razões manifestas (leitura da exposição de motivos, dos pareceres, dos relatórios, etc.) e busca das razões reais (exame do contexto – processo histórico socioeconômico e político – exame da gênese da lei – processo de elaboração da lei, os autores e seus papéis).

Textos legais, documentos e textos críticos, também podem ser usados como auxilio ao estudo de alguns temas da disciplina (municipalização do ensino, organização formal e informal da escola, financiamento do ensino, etc.), servindo de fundamento para elucidar uma situação/questão norteadora de investigação, aliando assim, ensino e pesquisa, tornando o método de ensino e aprendizagem mais dinâmico e reflexivo, desenvolvendo também, a habilidade de investigação, proporcionando, assim, que o trabalho acadêmico seja um momento em que o aluno possa procurar, investigar e produzir conhecimento, orientado pelo professor.

As abordagens identificadas e os aspectos metodológicos de tratamento dos conteúdos se relacionam ao conhecimento do objeto de estudo, tendo em vista que refletem a trajetória da disciplina. Contudo, percebe-se que houve uma significativa evolução na abordagem da disciplina, em sua ampliação e diversificação, o mesmo não ocorreu com objeto de estudo, não com clareza. Qual é e qual era ele?

Vemos que houve uma mudança na ênfase da disciplina, de aspectos estruturais e formais do ensino para as questões de funcionamento onde o foco saiu do ensino de primeiro e segundo graus para a concreta escola de primeiro e segundo graus. Proporcionando assim que a perspectiva legalista, descontextualizada e limitada fosse modificada com a finalidade de se privilegiar a discussão de alternativas para a reconstrução da escola e do sistema educacional brasileiro.

Houve assim uma transformação democrática de um ensino genérico para uma abordagem de uma escola e ensino concretos, todavia, cabe-se questionar se a mudança ocorreu somente na abordagem/compreensão do objeto; se o objeto de estudo da disciplina continuou a ser a escola e a organização do ensino e até mesmo se a legislação e os documentos constituem o eixo básico da apreensão da escola e do ensino.

A escola e o ensino ainda continuam como foco da disciplina, mas agora contextualizados de maneira concreta, crítica e histórica. Dá ótica sistêmica/tecnicista para a ótica histórico-crítica, onde as políticas de educação são tratadas com maior intensidade, uma vez em que são elas as responsáveis por definirem, em grande parte, a legislação educacional, a escola e o ensino.

É apropriado adotar então a denominação Estrutura e Organização da Educação Escolar – Políticas Educacionais e Funcionamento da Escola, tendo como ideia principal a possibilidade em aprender as imbricações entre decisões centrais e decisões locais, a fim de articular, em torno da escola, as abordagens mais gerais de cunho sociológico, político e econômico e os processos escolares internos de cunho pedagógico, curricular, psicológico e didático.

A partir da leitura da obra, é possível fazer uma reflexão a respeito da educação escolar como um todo, bem como as suas políticas educacionais e educativas. No decorrer da leitura do livro os autores trazem informações importantes relacionadas à história das políticas educacionais, como surgiram, porque surgiram e como foram transformadas para atenderem as necessidades que se apresentaram.

Percebe-se a dedicação dos autores em levar ao conhecimento do leitor os processos pelos quais ocorre a formação de professores, as disciplinas que são oferecidas, as leis que regulam essa formação e também as mudanças que essas leis trouxeram ao longo do tempo.

Recomenda-se a leitura e a apreciação dessa obra a estudantes de pedagogia e das licenciaturas, para que possam entender melhor o seu futuro ambiente de trabalho, a escola – seus objetivos e estruturas e professores, para que possam conhecer ainda mais o seu local de trabalho e assim, se tornar um agente ativo no processo de construção da educação e das políticas educacionais.

Fonte
Disponível em http://simboraestudar.blogspot.com.br/

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. ABRINDO AS ESCOLAS ÀS DIFERENÇAS, CAPÍTULO 5, IN: MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR (ORG.) PENSANDO E FAZENDO EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. SÃO PAULO: MODERNA, 2001.

Este livro focaliza concepções, ideias e práticas educativas para analisar o que existe hoje, apontando as questões a serem tratadas com urgência nas escolas, e mostrar possibilidades de mudança, adequando-as aos seus novos donos - os alunos de nosso tempo. O que se almeja é reformar a escola, ou seja, refazer o seu design, através da participação dos educadores.

ESCOLAS ABERTAS À DIVERSIDADE

Pensando e fazendo educação de qualidade
Maria Teresa Eglér Mantoan
Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças como meio para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. Questionam-se os limites da diversidade, além dos quais os alunos são inelegíveis para os programas escolares. A tendência é de se encorajar os alunos a ignorar suas próprias diferenças e as dos outros.

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte. Essa maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de se separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da "pseudo" homogeneidade nas salas de aula, para o ensino ser bem-sucedido, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas.

As escolas abertas à diversidade são aquelas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aulas do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Todos os alunos experimentam em momentos de sua trajetória escolar um ou outro problema, obstáculo, dificuldade nas aprendizagens acadêmicas. As razões pelas quais os alunos fracassam em algumas situações escolares são complexas e não devem recair única e inteiramente no que é inerente ao aprendiz. Grande parte dessas dificuldades e incapacidades são devidas à própria escola. Nesse sentido, podemos afirmar que o número de pessoas com problemas de aprendizagem em uma escola está relacionado com a qualidade da educação nela oferecida.

Da mesma forma, todos os alunos devem se beneficiar do apoio escolar e de suportes individualizados, quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucesso nas atividades escolares.

Nas escolas inclusivas todos se apoiam mutuamente e são atendidos em suas necessidades específicas por seus pares, sejam colegas de classe, escola ou profissionais de áreas afins. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade, preocupado em desenvolver os talentos, as tendências naturais, as habilidades de cada aluno para esta ou aquela especialidade. Em cada turma os talentos se misturam às histórias de vida dos alunos, às suas experiências individuais e coletivas. Nesse ambiente é que os conteúdos acadêmicos ganham nuances de entendimento, versões, confrontos necessários à elaboração interdisciplinar das ideias, à compreensão do mundo. A intenção é de fazer com que os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas.

Temos de recusar e de acusar todos os desvios dos propósitos da educação para todos de seus verdadeiros fins. A retórica dos discursos públicos é envolvente e enganosa e esconde interesses que não são os das práticas inclusivas nas escolas. Aumentar o número de matrículas das crianças com deficiência no ensino regular não significa caminhar em direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos. O mesmo se pode dizer da diminuição dos percentuais de reprovação e dos casos que milagrosamente se "reabilitam" nas classes de aceleração e em programas de reforço da aprendizagem tão comuns nas nossas escolas.

Os obstáculos ao acesso de todos a uma educação de qualidade variam de uma escola para outra, conforme o tipo e grau das deficiências escolares; os projetos de remoção dessas barreiras são sempre pontuais e localizados.

As propostas de ensino de qualidade para todos os alunos precisam ser explicitadas a partir de um verdadeiro repasse de conceitos e de posicionamentos teóricos e práticos que fundamentam o ensino tradicionalmente ministrado nas escolas.

Reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas, na direção de uma educação de qualidade para todos, remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende. Trata-se de mais um desafio que implica na consideração da especificidade dos conteúdos acadêmicos e da subjetividade do aprendiz, ou seja, em um sistema duplo de interpretação do ato de educar, referendado por pressupostos de natureza epistemológica e psicológica e na concretização de propostas inovadoras, que revertem o que tradicionalmente se pratica nas salas de aula.

Há ainda a considerar que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, das noções , do modo de aprender, do aluno e de sua aprendizagem e essas concepções variam, conforme os paradigmas, as ideologias, os fundamentos científicos que as sustentam Toda ação pedagógica ocorre em uma época, em um dado ambiente e estes influem sobre o que fazemos e compreendemos, definindo os contornos de nossos atos pedagógicos, dos mais elementares, aos mais expressivos e complexos. Nem sempre os fins gerais da educação e os fins que cada educando estabelece para a sua educação se integram, provocando quebras no movimento das ações educativas e na condução que os fins exercem sobre os meios pelos quais o ensino se efetiva.

A mediação do professor é outro ponto básico, que enfeixa os tópicos que ora destacamos neste preâmbulo de discussões. Sabemos que reduzido às suas próprias descobertas, ou seja, à mercê de seus recursos individuais, o aluno avança pouco, evolui lentamente e não consegue atualizar e explorar todas as suas possibilidades cognoscitivas.

Só combateremos a exclusão escolar, na medida em que as escolas se tornarem aptas para incluir, incondicionalmente, todos os seus alunos, em um único sistema de ensino.

Muitos sistemas têm se tornado inclusivos, por buscarem o aprimoramento constante da formação de seus professores e o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Essa busca exige esforços contínuos, como veremos adiante. A luta pela inclusão de todos os alunos nas salas de aulas regulares está disseminada nos países, nas redes de ensino público, nas escolas particulares. Nossa experiência se circunscreve em sistemas municipais de ensino e é o trabalho em suas escolas, com seus alunos, pais e professores que iremos mesclar com as considerações que faremos, no desenrolar deste texto.

Valores, princípios e atitudes

A identificação de escolas que caminham no sentido de eliminar os obstáculos ao acesso de todos à educação é possível e observável, desde que não se busque em suas características um modelo pré-definido e fechado que possa ser adotado universalmente.

Existem, contudo, tendências e princípios básicos dessas escolas que estão na base de todos os processos pelos quais elas caminham para alcançar seus objetivos.

Podemos identificar entre esses princípios e tendências aspectos que dizem respeito à organização escolar, aos programas de ensino, processos de ensino e aprendizagem, serviços de suporte, formação inicial e continuada de professores, mudança de atitudes, valores, desenvolvimento de comunidade.

Uma característica marcante dessas escolas é o esforço que despendem no sentido de mudar atitudes com relação às diferenças entre os alunos. Essas atitudes se circunscrevem ao âmbito escolar e fora dele, estendendo-se às famílias e à comunidade.

Os obstáculos a serem vencidos nesse sentido são de natureza subjetiva e, ao nosso ver, os mais fortes, pois dizem respeito a questões que estão arraigadas à nossa formação e experiências pessoais em uma sociedade que não está habituada a reconhecer e a valorizar as diferenças.

A igualdade entre as pessoas é o valor fundamental, quando tratamos de escolas para todos. Podemos encará-lo de vários ângulos, mas em todos eles o sentido da igualdade não se esgota no indivíduo, expandindo as considerações para aspectos de natureza política, social, econômica,

A igualdade não se contradiz com o respeito às diferenças entre as pessoas, mas as reforça, na medida em que esse valor se desdobra em três princípios particulares. Esses autores referem-se inicialmente ao respeito pelas pessoas, no sentido de que "cada ser humano tem direito à dignidade, independentemente de suas capacidades ou de suas realizações"...(p."13). Apontam também o direito à satisfação das necessidades básicas e o princípio da igualdade de oportunidades e estabelecem uma distinção entre oportunidade igual e justa para todos e oportunidade igual e igualitária para todos. A primeira formulação prescreve que os avanços sociais ..."devem se basear unicamente no talento do indivíduo: assim, nenhuma pessoa está em desvantagem em razão de seu sexo, de sua raça, de sua religião, de seus antecedentes sociais ou de toda outra consideração"(p.13). A segunda supõe que ..."cada pessoa deve ter uma oportunidade real de desenvolver suas capacidades específicas de modo satisfatório e "uma medida substancial de realização pessoal deve ser disponível para cada indivíduo, independentemente de suas habilidades (idem, p.14). Doré (1996) destaca que este princípio é invocado nos meios escolares, quando a discussão recai sobre a escolha de uma sala de aula regular ou especial para responder às necessidades particulares dos alunos. Acrescenta aos princípios citados a "discriminação positiva", que garante aos alunos e às pessoas em geral os recursos humanos e materiais de que necessitam para o seu desenvolvimento e adaptação social. No meio escolar este princípio não desaparece com a inclusão, mas deve estar disponível a todos os alunos que estiverem vivendo situações de desvantagem, frente aos demais, no desempenho de suas atividades.

Quando se trata de propiciar oportunidades iguais e justas para todos, temos muito ainda a fazer nas nossas escolas, para corresponder ao princípio pelo qual os seres humanos têm direito à dignidade, sejam quais forem as suas capacidades ou realizações.

Barreiras atitudinais são predisposições que levam as pessoas a responderem a situações ou a outras pessoas de modo desfavorável, tendo em vista um dado valor. No caso da igualdade entre as pessoas, as barreiras se materializam na recusa das pessoas em reconhecer e defender esse valor, através de comportamentos, reações, emoções e palavras. A existência dessas barreiras comprova a cultura marcadamente discriminatória, elitista e segregacionista de nossas escolas, influenciando todos os procedimentos e o discurso de seus membros, chegando mesmo a atingir os alunos e seus pais. Em uma palavra, a igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos padrões e concepções da escola tradicional.

Muitos diretores escolares, professores e pais ainda relutam em aceitar que o perfil dos alunos mudou, que as crianças e jovens de hoje não são mais os mesmos que tinham acesso às escolas anteriormente, reclamando da origem social destes e alegando a influência da origem no sucesso e no fracasso escolar. O preconceito é constatado, quando se trata de alunos que têm dificuldades para aprender por serem ou por estarem deficientes, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros. Existe também quando se trata de alunos de raça negra, de famílias de religiões populares, os chamados "crentes", de filhos de famílias desestruturadas, de mães solteiras e pais omissos, drogados, marginais.

Nossa experiência em escolas particulares demonstrou que é difícil trabalhar com as atitudes de professores, pais, coordenadores, diretores e/ou proprietários e até mesmo com alguns alunos para fazê-los perceber o quanto ainda estão marcados por ideias e sentimentos que lhes impedem de admitir que um aluno possa ser diferente daquele que acreditam ser os representativos de uma determinada classe social, de um dado grupo de pessoas que é bem-dotada social, cultural e intelectualmente. Os próprios pais de crianças com deficiência são os primeiros a admitir o preconceito e a discriminação, pois não matriculam nas mesmas escolas os seus outros filhos! Eles entendem que as escolas que acolhem a todas as crianças só o fazem porque estão menos comprometidas com a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos e que os alunos sem deficiência serão prejudicados pela presença de colegas com déficits de compreensão e de desempenho, que comprometem a expectativa escolar, rebaixando-a para todos.

Para inúmeros outros autores que estão envolvidos em projetos de inclusão, na concepção de uma educação de qualidade para todos, (Forest, 1984, 1985, 1987; Richler, 1993; Stainback e Stainback,1990; Forest e Pearpoint, 1992; Kunc, 1992), o desenvolvimento do espírito comunitário é uma condição para que o valor e os princípios da igualdade se efetivem. De certo que o alto nível do espírito de coletividade, cultivado por sociedades diferenciadas, é a base do igualitarismo. Pertencer à comunidade é uma necessidade fundamental de toda pessoa, e um direito que deve ser garantido a todos.

Nos dois últimos séculos, a educação formal se caracterizou por ter excluído os alunos com deficiência, mais do que por tê-los incluído nas escolas. No começo do século vinte estendeu-se a educação pública para todas as crianças e foi nessa mesma época que, em paralelo, se criaram as estruturas da educação especial. O crescimento desse sistema segregado de educação refletiu a centralização, as especializações de funções, a hierarquia administrativa do modelo organizacional das corporações industriais. Esse momento influiu no incremento do ensino especial, como um sistema à parte. Mais e mais pessoas foram matriculadas nas escolas e classes especiais e "incluídas pela deficiência" (Bunch,1994). A educação especial, infelizmente, não cumpriu com a promessa que muitos tinham depositado nela. A sociedade jamais poderia pensar que as classes especiais falhariam em seus propósitos de superar as classes regulares no atendimento escolar aos deficientes, a despeito da especialização dos professores e do número reduzido de alunos (MacMillan and Hendrick, 1993).

Em toda parte, a maioria das crianças que entram nessas classes especiais nunca mais as deixam. A porta de saída é bem mais estreita do que a da entrada e forma-se o conhecido "buraco da agulha" dos sistemas de ensino especial.

A partir de 1990, o movimento em favor da Educação para Todos, defendido na conferência organizada pelas Nações Unidas em Jomtien, na Tailândia, começou a ser discutido e a influir na transformação das escolas e das comunidades mais sensíveis a esta inovação. Em 1993 foram adotadas as Normas Uniformes para as Pessoas com Incapacidade. Elas foram promulgadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas e nos seus princípios fundamentais estabelecem que o termo "igualdade de oportunidades" alude ao processo mediante o qual os diversos sistemas da sociedade, o entorno físico, os serviços, as atividades, a informação e a documentação sejam colocadas à disposição de todos, especialmente das pessoas com incapacidades. O mesmo documento especifica que as pessoas com deficiência deveriam receber o apoio necessário nas estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços. A educação foi considerada uma área crítica e estava vinculada ao princípio de inclusão. Aos países caberia o reconhecimento do princípio de igualdade de oportunidades de educação nos níveis fundamental, médio e superior para as crianças, jovens e adultos com deficiência e deveriam cuidar para que constituíssem uma parte integrante do sistema de ensino.

Foi a partir do final dos anos 80 que o movimento em favor da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares começou a se expandir em todo o mundo. Em 1994 em Salamanca, na Espanha, foi assinada a Declaração que convocou todos os governos a adotar com urgência, como questão legal ou de política, o princípio da educação inclusiva. No seu item 2, o referido documento da Unesco afirma que "as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais efetivo para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas, construir uma sociedade integrada e se obter uma educação para todos".

Outras manifestações ocorreram a partir da Declaração de Salamanca; em 1995, em Copenhague, no Encontro Mundial sobre o Desenvolvimento Humano, o compromisso 6 do documento final dessa reunião reafirmou a necessidade de serem asseguradas oportunidades educacionais igualitárias em todos os níveis de educandos,

em ambientes integrados. Nesse mesmo ano o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP) edita um guia sobre a participação de pessoas com deficiência no desenvolvimento humano sustentável no qual assegura que "as pessoas com deficiência não devem ser excluídas(...). São necessários mudanças e esforços consideráveis para que sejam integradas e com sucesso nos programas regulares...".

Como se pode perceber, o movimento em favor de uma escola aberta à diversidade partiu da exclusão das pessoas com deficiência da sociedade, das escolas, da vida laboral, dos serviços comunitários. Todos são unânimes em destacar a importância da educação no processo global que conduz à participação plena das pessoas com deficiência. No Brasil, essas ideias apontaram a partir do documento de Salamanca e desde então muita polêmica e discussão têm sido criadas em torno do assunto, especialmente entre os dirigentes de instituições para deficientes, pais, profissionais da educação especial e áreas médica e paramédica está fervilhando e bem pouco assimilado pela comunidade escolar e pela sociedade em geral. O ensino especial lidera a discussão da inclusão nas escolas, o que tem contribuído decisivamente para restringir e esvaziar o seu sentido lato da educação inclusiva de não excluir ninguém das escolas, não apenas os deficientes e de lutar por aperfeiçoar o sistema educativo, de modo que possa oferecer educação de qualidade para todas as crianças, como já nos referimos anteriormente.

A liderança do ensino especial nessa discussão está, ao nosso ver, prejudicando significativamente o movimento em favor das escolas abertas à diversidade e ainda é resistente à inclusão, quando se trata de casos mais graves, ou seja, de alunos com maiores prejuízos sendo atendidos seja nas classes especiais como nas de ensino regular. O esclarecimento público a esse respeito está sendo enviesado por outros interesses, inclusive os de caráter corporativista, envolvendo classes de profissionais, que se sentem ameaçados pelas possíveis interferências do movimento no trabalho que estão presentemente desenvolvendo nas suas especialidades. O debate comunitário do tema prima por desviar a atenção dos interessados, inclusive a mídia, para questões que não são centrais ao debate da inclusão escolar - as escolas de qualidade para todos. Em outras palavras, o debate se concentra prioritariamente na deficiência nas escolas., quando deveria se centrar na eficiência das escolas, para corresponder às necessidades e interesses e peculiaridades de todos os seus alunos. São bem poucas as vozes que se manifestam, atualmente, no sentido de desviar o rumo das discussões e de relacionar o movimento inclusivo com as reformas do ensino regular e com isso a ideia da inclusão escolar vai se deformando e tomando rumos fora de sua rota principal. Sejam quais forem as intenções dos representantes da educação especial, na área da pesquisa, da administração e operacionalização de serviços educacionais e terapêuticos neste momento, o certo é que a reação dos que estão lutando pela inclusão de todos nas escolas regulares terá de se intensificar.

As comunidades escolares e a sociedade como um todo devem ser esclarecidas, pelo rebate das ideias equivocadas que estão sendo veiculadas, sem o que a questão será diluída no pessimismo, nas incertezas, na descrença de um grupo que, certamente, não se afina com os objetivos dessa inovação, não importam os seus motivos.

Não queremos negar que a inclusão na educação foi deflagrada pelos diretamente interessados na promoção e garantia dos direitos à participação plena e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, mas não somente essas pessoas têm seus direitos negados ou esquecidos, dentro ou fora das escolas.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é compreendida como parte de um contexto mais amplo de reivindicações sociais, que englobam a exclusão de todos as minorias. Nas escolas, a educação para todos constitui esse contexto, que uma vez apto a oferecer um ensino de qualidade para todos os seus alunos englobará também os deficientes. A maneira pela qual devemos avaliar as necessidades e buscar respostas educativas para solucionar problemas de desempenho escolar dos alunos e de aperfeiçoamento da formação dos profissionais de educação é mais do que uma revisão dos limites que separam as modalidades regular e especial de ensino escolar. Envolve novos valores e atitudes pessoais e profissionais, que se chocam com a cultura tradicional das escolas, inclusive com a nossa maneira de conceber as pessoas excluídas. Quando um sistema de ensino regular não está em condições de atender às necessidades de todos os seus alunos não pode se propor, ingenuamente, a incluir os excluídos, pois estes são exatamente os alunos que ela não dá ou não deu conta de educar !

A inclusão na educação é um desafio que não atinge somente as escolas, porque a escola é parte da comunidade e tem sua vida afetada pelos avanços e limites de ordem física, intelectual, cultural, social do meio em que se insere. A garantia do direito da educação em escolas que não excluem as pessoas sob nenhum pretexto é um sinal de desenvolvimento comunitário e de elevação de seus valores e atitudes, princípios e ideais.

Disponível em:
http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt2.htm

Referência

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MORAN, JOSÉ. A APRENDIZAGEM DE SER EDUCADOR.

A APRENDIZAGEM DE SER EDUCADOR

José Moran

O educador é especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído; que construa sua identidade pacientemente, integrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico.

O educador pode ser testemunha viva da aprendizagem contínua. Testemunho impresso nos seus gestos e personalidade de que evolui, aprende, se humaniza, se torna uma pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva.

Testemunha viva, também, das dificuldades de aprender, das dificuldades em mudar, das contradições no cotidiano; de aprender a compreender-se e a compreender.

Com o passar do tempo ele vai mostrando uma trajetória coerente, de avanços, de sensatez e firmeza. Passa por etapas em que se sente perdido, angustiado, fora de foco. Retoma o rumo, depois, revigorado, estimulado por novos desafios, pelo contato com seus alunos, pela vontade de continuar vivendo, aprendendo, realizando-se e frustrando-se, às vezes, mas mantendo o impulso de avançar.

Há momentos em que se sente perdido, desmotivado. Educar tem muito de rotina, de repetição, de decepção. É um campo cada vez mais tomado por investidores, por pessoas que buscam lucros fáceis. Ele se sente parte de uma máquina, de uma engrenagem que cresce desproporcionalmente. Sente-se, em alguns momentos, insignificante, impotente, um número que pode ser substituído por muitos colegas ansiosos por encontrar trabalho. Sabe que sua experiência é importante, mas também que a concorrência é grande e que há muita gente disposta a ensinar por salários menores.

Ensinar tem momentos "glamourosos", em que os alunos participam, se envolvem, trazem contribuições significativas. Mas muitos outros momentos são banais; parece que nada acontece. É um entra e sai de rostos que se revezam no mesmo ritmo semanal de aula, exercícios, mais aulas, provas, correções, notas, novas aulas, novas atividades.... A rotina corrói uma parte do sonho, a engrenagem despersonaliza; a multiplicação de instituições escolares torna previsíveis as atividades profissionais. Há um aumento de oferta profissional (mais vagas para ser professor), junto com uma diminuição das exigências para a profissão (mais fácil ter diploma, muitos estudantes em fase final são contratados, aumenta a concorrência). A tentação da mediocridade é real. Basta ir tocando para ficar anos como docente, ganhar um salário seguro, razoável. Os anos vão passando e quando o professor percebe já está na fase madura e se tornou um docente acomodado.

As etapas de aprendizagem a ser docente

Apesar de que cada docente tem sua trajetória, há pontos da evolução profissional coincidentes. Relato a seguir uma síntese de questões que costumam acontecer – com muitas variáveis - na trajetória de muitos professores, a partir da minha observação e experiência.

A iniciação

Recém-formado, o novo professor começa a ser chamado para substituir um colega em férias, uma professora em licença maternidade, dá algumas aulas no lugar de professores ausentes. Ele ainda se confunde com o aluno, intimamente se sente aluno, mas percebe que é visto pelos alunos como uma mistura de professor e aluno. Ele luta para se impor, para impressionar, para ser reconhecido. Prepara as aulas, traz atividades novas, se preocupa em cativar os alunos, em ser aceito. Sente medo de ser ridicularizado em público com alguma pergunta impertinente ou muito difícil. Tem medo dos que o desafiam, dos alunos que não ligam para as suas aulas, dos que ficam conversando o tempo todo. Procura ser inovador e, ao mesmo tempo, percebe que reproduz algumas técnicas de lecionar que vivenciou como aluno, algumas até criticadas. É uma etapa de aprendizagem, de insegurança, de entusiasmo e de muito medo de fracassar.

O tempo passa, os alunos vão embora, chegam outros em outro semestre e o processo recomeça. Agora já tem uma noção mais clara do que o espera; planeja com mais segurança o novo semestre, repete alguns "macetes" que deram certo até agora, busca alguns textos diferentes, inova um pouco, arrisca mais. Vê que algumas atividades funcionam sempre e outras não tanto. Descobre que cada turma tem comportamentos semelhantes, mas que reage de forma diferente às mesmas propostas e assim vai, por tentativa e erro, aprendendo a diversificar, a desenvolver um "feeling" de como está cada classe, de quando vale a pena insistir na aula teórica planejada e quando tem que introduzir uma nova dinâmica, contar uma história, passar um vídeo, encurtar o fim da aula, etc.

A consolidação

De semestre em semestre o jovem professor vá consolidando o seu jeito de ensinar, de lidar com os alunos, as áreas de atuação. Consegue ter maior domínio de todo o processo. Isso lhe dá segurança, tranquilidade. Os colegas e coordenadores vão indicando-o para novas turmas, novas disciplinas, novas instituições. Multiplica o número de aulas. Aumenta o número de alunos. É frequente, no ensino superior particular, um professor ter entre mais de quinhentos alunos por semana. Forma uma família. Vira um "tocador" de aulas. Cada vez precisa aumentar mais o número de aulas, para manter a renda.

Desenvolve algumas fórmulas para se poupar. Repete o mesmo texto em várias turmas e, às vezes, em várias disciplinas. Utiliza um mesmo vídeo para diversos temas. Dá trabalhos bem parecidos para turmas diferentes, em grupo.

Lê cada vez mais rapidamente os trabalhos e as provas. Faz comentários genéricos: Continue assim, "insuficiente", "esforce-se mais", "parabéns", "interessante". Prepara as aulas encima da hora, com poucas mudanças. Repete fórmulas, métodos, técnicas aprendidos por longo tempo.

Crises de identidade

Sempre há alguma crise, mas esta é diferente: pega o professor de cheio. Aos poucos o dar aula se torna cansativo, repetitivo, insuportável. Parece que alguns coordenadores são mais "chatos", "pegam mais no pé". Algumas turmas de alunos também "não querem nada com nada". As reuniões de professores são todas iguais, pura perda de tempo. Os salários são baixos. Outros colegas mostram que ganham mais em outras profissões. Renova-se a dúvida: vale a pena ficar como está ou dar uma guinada profissional?

Por enquanto "vai tocando". Torce para que haja muitos feriados, para que os alunos não venham em determinados dias. Qualquer motivo justifica não dar aula. Cria muitas atividades durante a aula: leituras em grupo, pesquisa na biblioteca, na Internet, vídeos longos e isso lhe permite descansar um pouco, ficar na sala dos professores, poupar a voz.

Muitas vezes essa crise profissional vem acompanhada de uma crise afetiva. Sente-se intimamente bastante só, apesar das aparências. E em algum momento a crise bate mais fundo: "o que é que eu faço aqui?" "Qual é o sentido da minha vida?" Tem tanta gente que sabe menos e está melhor! Como defender uma sociedade mais justa num país onde só os mesmos ficam mais e mais ricos?

Olha para trás e vê muitos recém-formados ansiosos para entrar de qualquer jeito, ganhando menos do que ele. E esses jovens "petulantes" têm outra linguagem, dominam mais a Internet, estão cheios de ideias. Embora faça cursos de atualização, sente-se em muitos pontos ultrapassado. Sempre foi preparado para dar respostas, para ser o centro do saber e agora descobre que não tem certezas, que cada vez sabe menos, que há muitas variáveis para uma mesma questão e que novas pesquisas questionam verdades que pareciam definitivas. Essa sensação de estar fora do lugar, de inadequação vai aumentando e um dia explode. A crise se generaliza. Nada faz sentido. A depressão toma conta dele. Não tem mais vontade de levantar, chega atrasado. Justifica cada vez mais suas faltas.

Mudanças

Diante das crises, alguns professores desistem, entregam a toalha. Procuram algumas saídas, fugas e terminam se acalmando e acomodando. Tornam-se previsíveis, repetitivos.

Outros, diante da insatisfação, procuram uma nova atividade profissional mais empolgante e deixam as aulas como complemento, como "bico".

E encontramos os que nas crises procuram refletir sobre sua vida profissional e pessoal. Tentam encontrar caminhos, reaprender a aprender. Atualizam-se, observam mais, conversam, meditam. Aos poucos buscam uma nova síntese, um novo foco. Começam pelo externo, por estabelecer um relacionamento melhor com os alunos, procuram escutá-los mais. Preparam melhor as aulas, utilizam novas dinâmicas, novas tecnologias. Leem novos autores, abrem novos horizontes. Refletem mais, ouvem mais. Descobrem que precisam aceitar-se melhor, ser mais humildes e confiantes. E assim, pouco a pouco, redescobrem o prazer de ler, de aprender, de ensinar, de viver. Estão mais atentos ao que acontece ao seu lado e dentro de si. Procuram simplificar a vida, consumir menos, relaxar mais. Veem exemplos de pessoas que envelhecem motivados para aprender e isso lhes dá estímulo para seguir adiante, para renovar-se todos os dias. Tornam-se mais humanos, acolhedores, compreensivos, tolerantes, abertos. Dialogam mais, ouvem mais, prestam mais atenção. Com o assar do tempo percebem que, apesar das contradições, evoluíram muito e redescobriram o prazer de ensinar e de viver. "Sinto-me como alguém que envelhece crescendo". Esta é a atitude maravilhosa de quem gosta de aprender. O aprender dá sentido à vida, a todos os momentos da vida, mesmo quando ela está no fim.

Tem professores que se burocratizam na profissão. Outros se renovam com o tempo, se tornam pessoas mais humanas, ricas e abertas. As chances são as mesmas, os cursos feitos, os mesmos; os alunos, também são iguais. A diferença é que uma parte muda de verdade, busca novos caminhos e a outra se acomoda na mediocridade, se esconde nos ritos repetidos. Muitos professores se arrastam pelas salas de aula, enquanto outros, nas mesmas circunstâncias, encontram forças para continuar, para melhorar, para realizar-se.

O educador bem-sucedido

Por que, nas mesmas escolas, nas mesmas condições, com a mesma formação e os mesmos salários, uns professores são bem aceitos, conseguem atrair os alunos e realizar um bom trabalho profissional e outros, não?

Não há uma única forma ou modelo. Depende muito da personalidade, competência, facilidade de aproximar e gerenciar pessoas e situações. Uma das questões que determina o sucesso profissional maior ou menor do educador é a capacidade de relacionar-se, de comunicar-se, de motivar o aluno de forma constante e competente. Alguns professores conseguem uma mobilização afetiva dos alunos pelo seu magnetismo, simpatia, capacidade de sinergia, de estabelecer um "rapport", uma sintonia interpessoal grande. É uma qualidade que pode ser desenvolvida, mas alguns a possuem em grau superlativo, a exercem intuitivamente, o que facilita o trabalho pedagógico.

Uma das formas de estabelecer vínculos é mostrar genuíno interesse pelos alunos. Os professores de sucesso não se preparam para o fracasso, mas para o sucesso nos seus cursos. Preparam-se para desenvolver um bom relacionamento com os alunos e para isso os aceitam afetivamente antes de os conhecerem, se predispõem a gostar deles antes de começar um novo curso. Essa atitude positiva é captada consciente e inconscientemente pelos alunos

que reagem da mesma forma, dando-lhes crédito, confiança, expectativas otimistas. O contrário também acontece: professores que se preparam para a aula prevendo conflitos, que estão cansados da rotina, passam consciente e inconscientemente esse mal-estar que é correspondido com a desconfiança dos alunos, com o distanciamento, com barreiras nas expectativas.

É muito tênue o que fazemos em aula para facilitar a aceitação ou provocar a rejeição. É um conjunto de intenções, gestos, palavras, ações que são traduzidos pelos alunos como positivos ou negativos, que facilitam a interação, o desejo de participar de um processo grupal de aprendizagem, de uma aventura pedagógica (desejo de aprender) ou, pelo contrário, levantam barreiras, desconfianças, que desmobilizam.

O sucesso pedagógico depende também da capacidade de expressar competência intelectual, de mostrar que conhecemos de forma pessoal determinadas áreas do saber, que as relacionamos com os interesses dos alunos, que podemos aproximar a teoria da prática e a vivência da reflexão teórica.

A coerência entre o que o professor fala e o que faz, na vida é um fator importante para o sucesso pedagógico. Se um professor une a competência intelectual, a emocional e a ética causa um profundo impacto nos alunos. Estes estão muito atentos à pessoa do professor, não somente ao que fala. A pessoa fala mais que as palavras. A junção da fala competente com a pessoa coerente é poderosa didaticamente.

As técnicas de comunicação também são importantes para o sucesso do professor. Um professor que fala bem, que conta histórias interessantes, que tem feeling para sentir o estado de ânimo da classe, que se adapta às circunstâncias, que sabe jogar com as metáforas, o humor, que usa as tecnologias adequadamente, sem dúvida consegue bons resultados com os alunos. Os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga novidades, que varie suas técnicas e métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar sempre será complicado pela distância profunda que existe entre adultos e jovens. Por outro lado, essa distância nos torna interessantes, justamente porque somos diferentes. Podemos aproveitar a curiosidade que suscita encontrar uma pessoa com mais experiência, realizações e fracassos. Um dos caminhos de aproximação ao aluno é pela comunicação pessoal de vivências, histórias, situações que o aluno ainda não conhece em profundidade. Outro é o da comunicação afetiva, da aproximação pelo gostar, pela aceitação do outro como ele é e encontrar o que nos une, o que nos identifica, o que temos em comum.

Um professor que se mostra competente e humano, afetivo, compreensivo atrai os alunos. Não é a tecnologia que resolve esse distanciamento, mas pode ser um caminho para a aproximação mais rápida: valorizar a rapidez, a facilidade com que crianças e jovens se expressam tecnologicamente ajuda a motivar os alunos, a que queiram se envolver mais. Podemos aproximar nossa linguagem da deles, mas sempre será muito diferente. O que facilita são as entrelinhas da comunicação linguística: a entonação, os gestos aproximadores, a gestão de processos de participação e acolhimento, dentro dos limites sociais e acadêmicos possíveis.

O educador não precisa ser "perfeito" para ser um bom profissional. Fará um grande trabalho na medida em que se apresente da forma mais próxima ao que ele é naquele momento, que se "revele" sem máscaras, jogos. Quando se mostre como alguém que está atento a evoluir, a aprender, a ensinar e a aprender. O bom educador é um otimista, sem ser 'ingênuo".

Consegue "despertar", estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.

Referência

MORAN, José. A aprendizagem de ser educador

MOURA, DANIELA PEREIRA DE. PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA. PUBLICADO EM: 29/10/2010.

PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Daniela Pereira de Moura

A Educação de hoje precisa atender a uma clientela que exige e que também é exigida cada vez mais. Pois, o mundo está mudando e consequentemente, a educação deve inserir-se nessa mudança a fim de não perder sua finalidade. A Pedagogia de Projetos busca ressignificar a escola dentro da realidade contemporânea, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural dos envolvidos no processo. Diz respeito a uma mudança de postura, o que exige o repensar da prática pedagógica. Essa postura em se trabalhar com Projetos contribui de forma efetiva na formação integral do educando, criando condições de desenvolvimento cognitivo e social. Nessa postura, aprende-se participando, tomando decisões, discutindo problemas, trazendo uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e aprendizagem e tornando-o mais democrático. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar simplesmente conteúdos prontos. No trabalho por Projetos o sujeito educando constrói seu processo de aquisição do conhecimento com a mediação do educador, assim, educandos e educadores têm a oportunidade de transformar a ação educativa, tornando-a prazerosa e mais significativa. Essa postura em se trabalhar com Projetos contribui de forma efetiva na formação integral do educando, criando condições de desenvolvimento cognitivo e social.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo exige cada vez mais que o indivíduo seja um ser completo para atuar no mundo do trabalho e na sociedade. Este ser necessita, para isso, de conhecimento - visto aqui como as descobertas construídas ao longo da história humana - e de incorporar valores que irão permear suas atitudes de convivência saudável nas suas relações interpessoais.

Diante dessas aspirações, anseios e necessidades dos indivíduos e das exigências do mundo atual, a escola, enquanto instituição de educação tem um papel importante: promover uma educação que considere o educando em sua totalidade, vendo-o não só como aluno, mas como pessoa.

Assim, percebemos que os paradigmas que envolvem a educação precisam ser repensados e revistos de modo que atendam as expectativas da sociedade atual. Para isso, é necessária uma nova abordagem na prática educativa que contemplem a aquisição não só do conhecimento formalizado, mas também, de atitudes favoráveis como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, enfim, valores éticos tão necessários no mundo de hoje.

Assim, o presente Artigo discorre sobre a importância do trabalho por projetos como um instrumento importante para uma construção significativa e compartilhada do conhecimento, contribuindo para uma educação transformadora, mostrando-se como um meio capaz de devolver à escola seu papel de espaço educativo e de transformação social.

Essa postura de se trabalhar por meio de projetos auxilia na formação integral dos indivíduos, já que cria diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos.

A discussão deste tema tem o objetivo de contribuir para a reflexão de um novo olhar sobre o trabalho por projetos no ambiente escolar, onde a incorporação de novas atitudes e valores incentive a construção de uma mentalidade democrática entre educadores e educandos, bem como analisar as contribuições do trabalho por projetos para a formação integral do educando, objetiva ainda, compreender as novas reflexões e concepções exigidas na contemporaneidade no que se refere à educação/conhecimento/formação do aluno e também de identificar as vivências sociais dos alunos para que se possa valorizá-las e contextualizá-las na prática educativa.

A abordagem deste tema perpassa por uma extensa pesquisa bibliográfica apoiada por instrumentos bibliográficos diversos como livros, artigos de revistas especializadas no campo da educação, fitas em VHS, artigos encontrados em sites especializados em educação. O referencial teórico perpassa pelas teorias de Paulo Freire (1983), Fernando Hernandez (1998), Lúcia Helena Alvarez Leite e Verônica Mendez (2000), Antoni Zaballa (1998) e tantos outros relacionados na referência bibliográfica, que buscaram em seus estudos sobre o tema, mostrar sua importância e relevância para a contribuição de uma prática transformadora da educação, tão necessária nos tempos atuais.

Nesse trabalho buscaremos discutir sobre a relevância em se apoiar a ação educativa na prática do trabalho por Projetos, buscando uma formação globalizada que transforme o processo de construção do conhecimento, permitindo-o ser dinâmico, compartilhado, contextualizado, prazeroso e significativo para educandos e educadores.

PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DOS NOVOS TEMPOS

Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade moderna, a concepção de escola e sua função social precisa ser revista, repensada, pois a educação autoritária, compartimentada, com currículo fragmentado e distanciado das transformações sociais e das vidas dos alunos, onde o sujeito educando não tem autonomia e participação na construção de seus saberes, está perdendo seu significado. Esse modelo de escola vem sendo questionado o que leva a necessidade de mudança de paradigmas voltados para um ensino/aprendizagem que considerem os objetivos dos indivíduos frente a essa nova sociedade. Segundo ROSA (1994), *a educação brasileira precisa mudar. Ninguém discorda desta afirmação. Vivemos, e não é de hoje o que se costuma denominar de "crise do ensino". [...] não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança. Mudar é questão, agora, de sobrevivência!*

No mundo contemporâneo a escola tem lugar importante, mas é necessário que mudem o seu paradigma e se submetam a uma renovação permanente em termos de redefinição de sua missão e busca constante de sua identidade. Que sejam capazes de fazer a autocrítica de suas práticas e deixem de ser escolas congeladas numa postura autoritária e, por vezes até terrorista, de provas, reprovação, repetência e submissão. Modelo tirânico de destruição da autoestima, da curiosidade, da cooperação, do respeito mútuo, da responsabilidade, do compromisso, da autonomia, do bom caráter e da alegria de aprender.

Em meio a essa crise de identidade e função social da escola, começam a surgir novas reflexões e concepções de educação que devolvam à escola o seu papel de espaço educativo e de transformação social, visando recuperar os laços entre educação escolar significativa e a prática social, conciliando aprendizagem escolar com uma formação mais integral.

É nesse contexto e dentro dessa polêmica que a discussão sobre Pedagogia de Projetos, hoje, se coloca. Isso significa que é uma discussão sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos.

Hoje, muito se tem falado na formação de indivíduos capazes de atuarem na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária. Pois bem, o trabalho por projetos suscita nos educandos todas essas qualidades e muitas outras necessárias a formação integral que contribua não só para a vida escolar (preparação para a vida futura) como também para a vida social do educando (que acontece no momento presente). De acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996), a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

"*A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio*" (DEWEY, 1897).

Com isso, Dewey quis dizer que além das preocupações em formar o aluno para ser capaz de ler, escrever, interpretar, realizar operações matemáticas, ter conhecimentos sobre as várias áreas do saber como a Física, Biologia, Química, por exemplo - preparando-o para se inserir na vida profissional - deve também se preocupar em formar os valores morais e éticos que são inerentes aos humanos, como a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima positiva, para assim se tornarem indivíduos completos.

O trabalho por projetos contribui de forma significativa para a educação nesse mundo atual, indo de encontro com as exigências da sociedade moderna, pois o trabalho por projetos envolve um processo de construção, participação, cooperação, noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania tão necessários à sociedade emergente.

Trabalhar com projetos possibilita:

- O resgate do educando para o processo de ensino-aprendizagem (conhecimento) através de um processo significativo;
- A recuperação da autoestima positiva do educando;
- Que o educando se reconheça como sujeito histórico;
- O desenvolvimento do raciocínio lógico, linguístico e a formação de conceitos;
- O desenvolvimento da capacidade de buscar e interpretar informações;
- A condução, pelo aluno, do seu próprio processo de aprendizagem;
- O desenvolvimento de atitudes favoráveis a uma vida cooperativa;
- A realização do ensino baseado na compreensão e na interdisciplinaridade .

A proposta do trabalho por Projetos deve estar fundamentada numa concepção do educando como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimentos e deve assegurar:

- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Princípios estéticos e culturais da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais;
- O respeito à identidade e particularidades pessoais;
- A integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

Com essas contribuições significativas do trabalho por Projetos o educando se insere de forma efetiva e prática na sociedade contemporânea. A educação e a prática educativa tornam-se fundamental para que o indivíduo alcance todas as condições necessárias para se tornar cidadão ativo. Com isso, a escola resgata e sustenta a sua finalidade que é formar cidadãos educados no real sentido que esta palavra implica.

CONCEITUANDO "PEDAGOGIA DE PROJETOS"

A origem da palavra projeto deriva do latim projectus, que significa algo lançado para frente é sair de onde se encontra em busca de novas soluções. O trabalho com projetos constitui uma das posturas metodológicas de ensino mais dinâmica e eficiente, sobretudo pela sua força motivadora e aprendizagens em situação real, de atividade globalizada e trabalho em cooperação.

O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

A Pedagogia de Projetos é a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos.

Para que os processos de aprendizagem aconteçam nessa perspectiva, porém, é necessário que haja uma alteração profunda na forma de compreensão e organizar o conhecimento. Essa alteração supõe uma redefinição não apenas dos conteúdos escolares, mas também dos tempos, espaços e processos educativos, bem como do agrupamento de alunos, ou seja, daquilo que conhecemos por classe ou turma, e que se constituiu historicamente como a unidade de organizativa do trabalho escolar.

Os Projetos de Trabalho traduzem, portanto, uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e representam uma outra maneira de organizar o trabalho na escola. Caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem. Dessa forma, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicam igualmente atividades individuais, de grupos/equipes e de turma(s), da escola, tendo em vista os diferentes conteúdos trabalhados (atitudinais, procedimentos, conceituais), as necessidades e interesses dos alunos.

Ao estudá-los, as crianças e os jovens realizam contato com o conhecimento não como algo pronto e acabado, mas como algo controverso. Um dos aspectos mais importantes, no trabalho como Projetos, é que ele permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento, na medida em que percebe o sentido e o significado do conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo.

PEDAGOGIA DE PROJETOS:
MÉTODO OU POSTURA PEDAGÓGICA?

Não podemos entender a prática por projetos como uma atividade meramente funcional, regular, metódica.

A Pedagogia de Projetos não é um método, pois a ideia de método é de trabalhar com objetivos e conteúdos pré-fixados, pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, refere-se à aplicação de fórmulas ou de uma série de regras.

Trabalhar por meio de Projetos é exatamente o oposto, pois nele, o ensino-aprendizagem se realiza mediante um percurso que nunca é fixo, ordenado. O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Fernando Hernández (1998) vem discutindo o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na postura do professor. Hernández (1988) enfatiza ainda que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. Leite (1996) apresenta os Projetos de Trabalho não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar.

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino-aprendizagem que se insere na Educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos. Os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos.

Possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998)

O fato de a pedagogia de projetos não ser um método para ser aplicado no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e POR QUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, a proposta da Pedagogia de Projetos é promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretação atual da metodologia, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

ANALOGIA ENTRE CONSTRUTIVISMO E PEDAGOGIA DE PROJETOS

O Construtivismo e a Pedagogia de Projetos têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

Na Pedagogia de Projetos a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender.

O Construtivismo leva o educando a pensar, expandindo seu intelecto através de uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha sentido, e contextualizada. O conhecimento é construído a cada instante com a mediação do educador, respeitando o nível de desenvolvimento mental de cada educando.

"*O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.*" (CHAUÍ,1980).

Então, tanto no Construtivismo como na Pedagogia de Projetos, o educando é o próprio agente de seu desenvolvimento, o conhecimento é assimilado de maneira própria, mas sempre com o auxílio da mediação do educador. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. O aluno deixa de ser um sujeito passivo, sempre a mercê das ordens do professor, lidando com um conteúdo completamente alienado de sua realidade e em situações artificiais

NOVA CONCURSOS

de ensino-aprendizagem. Aprender passa então a ser um processo global e complexo, onde conhecer e intervir na realidade não se dissocia. O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (LEITE, 2000).

Suas concepções e conhecimentos prévios são levantados e analisados para que o educador possa problematizá-los e oferecer-lhes desafios que os façam avançar, atingindo o processo de equilibração/desequilibração que é a base do Construtivismo e ao mesmo tempo da Pedagogia de Projetos.

Então podemos dizer que a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento, ela é resultado da atividade do sujeito, e o meio social tem fundamental importância para que ela ocorra, pois necessitamos de orientação para alcançá-la e aí surge a teoria do pensador russo Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento prévio, o que o indivíduo já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (onde ele pode chegar com a ajuda do outro), isto é, a possibilidade que o indivíduo (educando) tem de resolver problemas sob a orientação de outrem (educador).

A METODOLOGIA DO TRABALHO POR PROJETOS

A Pedagogia de Projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino/aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

O trabalho por meio dos projetos vem contribuir para essa valorização do educando e tem-se mostrado um dos caminhos mais promissores para a organização do conhecimento escolar a partir de problemas que emergem das reais necessidades dos alunos.

Mas como se dá essa participação?

Inicialmente, para se propor um projeto este deve ser subsidiado por um tema. A escolha deste tema e dos conteúdos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando.

O trabalho por Projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação.

a) problematização: é o início do projeto. Nessa etapa, os alunos irão expressar suas ideias e conhecimentos sobre o problema em questão. Essa expressão pode emergir espontaneamente, pelo interesse despertado por um acontecimento significativo dentro ou fora da escola ou mesmo pela estimulação do professor. É fundamental detectar o que os alunos já sabem o que querem saber e como poderão saber. Cabe ao educador incentivar a manifestação dos alunos e saber interpretá-las para perceber em que ponto estão, para aprender suas concepções, seus valores, contradições, hipóteses de interpretação e explicação de fatos da realidade.

b) desenvolvimento: é o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Os alunos e o professor definem juntos essas estratégias. Para isso, é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos ou grandes grupos para as pesquisas, a socialização do conhecimento através de trocas de informações, vivências, debates, leituras, sessões de vídeos, entrevistas, visitas a espaços ora da escola e convites a especialistas no tema em questão. Os alunos devem ser colocados em situações que os levem a contrapor pontos de vista, a defrontação com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais, problematizando, refletindo e reelaborando explicações.

c) aplicação: estimular a circulação das ideias e a atuação no ambiente da escola ou da comunidade ligada à escola dá ao educando a oportunidade de se colocar como sujeito ativo e transformador do seu espaço de vivência e convivência, por meio da aplicação dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade.

d) avaliação: numa concepção dinâmica e participativa, a avaliação tem, para o educador, uma dimensão diagnóstica, investigativa e processual. Avaliamos para investigar o desenvolvimento dos alunos, para decidir como podemos ajudá-los a avançar na construção de conhecimentos, atitudes e valores e para verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos. Para o aluno, a avaliação é instrumento indispensável ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender por meio do reconhecimento das suas possibilidades e limites.

O registro (a escrita, o desenho, os gráficos, mapas, relatórios, a reunião de materiais etc.) é uma prática fundamental no trabalho com Projetos e deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo.

Durante o processo de levantamento e análise dos dados, a mediação do professor é essencial no sentido de construir entre os alunos uma atitude de curiosidade e de cooperação, de trabalho com fontes diversificadas, de estabelecimento de conexões entre as informações, de escuta e respeito às diferentes opiniões e formas de aprender e elaborar o conhecimento, de fazê-los perceber a importância do registro e as diversas formas de realizá-lo.

Se os projetos de trabalho possibilitam um repensar do significado de aprender e ensinar e do papel dos conteúdos curriculares, isto repercute também no sentido que se dá à avaliação e nos instrumentos usados para acompanhar o processo de formação ocorrido durante todo o percurso.

Tradicionalmente, a avaliação do processo ensino--aprendizagem tem sido feita no sentido de medir a quantidade de conhecimentos aprendidos pelos educandos. A avaliação na Pedagogia de Projetos é global, ou seja, considera o educando e sua aprendizagem de forma integral, concilia o resultado da verificação do processo com a verificação do desempenho. Esse tipo de avaliação considera, portanto, não só aspectos conceituais: de assimilação dos conteúdos utilizados para a problematização do tema, mas também aspectos atitudinais: comportamento, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa; atributos que se referem ao modo de interação com os demais.

Essa metodologia de avaliação potencializa as diferenças, dá lugar a diversidade de opiniões, de singularidade de cada sujeito, faz da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos.

A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica. (ESTEBAN, 2002).

Assim, a avaliação não trabalha a partir de uma resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento, sendo apreendido como pista que indica como os educandos estão articulando os conhecimentos que já possuem com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados.

Deste modo, a avaliação nos projetos de trabalho passa a fazer parte de todo o processo, sendo entendida como a possibilidade do aluno tomar consciência do seu processo de aprendizagem, descobrindo o que sabe, o que aprendeu, o que ainda não domina. Para isto, é preciso que ao longo de todo o percurso do trabalho, haja um trabalho constante de avaliação.

Dentro da perspectiva dos projetos, o acompanhamento e a avaliação do trabalho têm sido feitos, principalmente, a partir dos registros, sejam eles coletivos ou individuais. Estes registros fazem parte do cotidiano da sala de aula e servem para organizar o trabalho, socializar as descobertas, localizar dúvidas e inquietações, enfim, explicitar o processo vivido.

O Portifólio é o instrumento mais apropriado para a avaliação de um Projeto de Trabalho, na medida em que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.

Hernandéz (1998), ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto.

É interessante destacar que a criação do portfólio, por si só, não garante um processo de avaliação significativo. É preciso que se discutam seus usos e funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso dos educadores sobre a função da escola e sobre o seu papel é o de formar cidadãos ativos, críticos, reflexivos, autônomos, etc.

Mas o que vemos na maioria das situações de aprendizagem não é essa postura, a teoria que dialogam não é a prática que assumem na efetivação de seu trabalho, pois muitos continuam insistindo em ser um profissional preso às práticas autoritárias, num modelo tradicional de educação onde o professor é o dono do saber e a voz do processo de ensino/aprendizagem.

Muitas posturas como o Construtivismo rebatem essa metodologia. Temos a consciência de que a educação, para atender as exigências dessa sociedade que se apresenta hoje, deve assumir uma nova postura, uma postura que eleve o educando da simples condição de submissão para uma condição de opinar, questionar, construir com a mediação necessária, a sua aprendizagem.

A democracia hoje é um discurso presente em todas as áreas. E se a escola é o lugar representativo da sociedade, especialmente nesta instituição a democracia deve estar presente.

Hoje, mais do que nunca devemos assumir essa postura democrática na prática educativa e repensar as metodologias que usamos a fim de (re) orientar as ações, conduzindo--as na direção da participação coletiva.

A Pedagogia de Projeto se insere nessa postura, exigido dos sujeitos que a assume uma nova forma de conceber a educação escolar: mais flexível e aberta. Para isso, é necessário que os professores que assumem essa postura, enfrentem o desafio de superar uma cultura escolar fragmentada na qual foram formados, como alunos e como professores, passando a ser exigido um novo modelo de formação, onde não haja uma dicotomia entre formação e ação, entre discurso e prática.

Assim, alcançando os objetivos propostos neste trabalho, possibilitamos uma nova visão de prática educativa, de formação integral do indivíduo, de mentalidade democrática, de respeito às diferenças culturais e cognitivas do educando. A Pedagogia de Projetos, portanto, contribui de maneira significativa para uma prática globalizadora diante desse mundo globalizado, pois, fornece subsídios para o desenvolvimento cognitivo e também social do educando.

Fonte

Disponível em:

http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedegogiade-projetos/index.php?pagina=0

PENTEADO, HELOÍSA DUPAS. METODOLOGIA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011. (CAPÍTULOS 1, 2 E 3).

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

PENTEADO, Heloísa Dupas.

O presente texto tem por finalidade apresentar os seguintes assuntos: (I) a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental; (II) a recuperação da experiência do aluno-mestre com a História e Geografia ao longo de sua formação; e (III) o ensino de Geografia e História que está se processando nas séries iniciais do Ensino Fundamental atualmente.

A disciplina Metodologia do Ensino de História e Geografia no curso de formação de professores, segue um caminho bastante semelhante do Ensino Fundamental. Trata-se da construção do conhecimento em torno da concepção e prática educativa em contextos formais de ensino.

O processo de ensino e aprendizagem tem por finalidade:

- favorecer a formação de um sujeito participativo em sala de aula, isto é, fazer com que o aluno pergunte e coloque as suas opniões sobre determinado assunto;
- estimular a práxis em sala de aula, ou seja, um processo reflexivo diante do conhecimento a ser apreendido e construído;
- a coerência entre teoria e prática educativo. Para que isso ocorra é preciso de uma efetiva compreensão dos fundamentos da prática educativa.

A efetiva concepção de ensino e prática educativa assumida pelo aluno-mestre, em muitos casos, é direcionada pelo professor. A escolha por parte do aluno-mestre da teoria de ensino-aprendizagem que é mais adequada e/ou coerente para a prática educativa dele será pautada: pelas análises das leituras e atividades práticas desenvolvidas no curso de graduação, bem como da maturidade da conclusão feita diante das análises.

É um momento oportuno destacar que o estudo da história e da geografia por graduandos, trata-se por apreender uma metodologia de ensino de história e geografia direcionada para crianças.

Segue alguns conteúdos programáticos de ensino de história e geografia direcionados para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental:

- conteúdos e procedimentos correspondentes à área de Ciências Humanas apreendidos durante o curso de formação do docente em história e geografia;
- conhecimento dos conceitos básicos de história, geografia e das ciências humanas de modo geral;
- apresentação da estrutura conceitual básica de história e geografia.

Tendo em vista o exposto, será apresentado a seguir aspectos relativos à formação do aluno-mestre que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental. O desenvolvimento desse tema passa necessariamente pela experiência individual, tanto de alunos-mestre quanto de professor-orientador.

Portanto, a primeira fonte a recorrer é um registro particular dos alunos-mestre. Nesse sentido, é prudente solicitar: período inicial e final em que os conteúdos foram estudados; lista dos conteúdos lembrados; procedimentos ou formas pelas quais os conteúdos foram estudados.

Num segundo momento, os alunos poderão trocar seus dados, o que ajudará a completar lacunas e constatar semelhanças.

Num terceiro momento, cada um poderá escrever uma redação sobre o que se apreendeu dos estudos e das atividades propostas. É necessário que nesse momento o professor de Metodologia faça sua redação sobre a sua experiência como estudante.

Num quarto momento, os alunos poderão ler suas redações uns para os outros, registrando no caderno as conclusões. Perguntas e duvidas permitirão ao professor de Metodologia perceber o raciocínio e aprendizado dos alunos.

O último item poderá ser desenvolvido através de exercícios de reflexão e de levantamento de situações realizadas pelos alunos com a orientação do professor.

O professor tem sua posição sobre variados assuntos e não há porque ocultá-la. Apresentá-los aos alunos-mestre significa expô-la a análise que os alunos eventualmente poderão fazer, da mesma forma que o professor faz sua análise das posições manifestadas pelos alunos. Se isto ocorrer terá atingido uma real situação de ensino-aprendizagem significativa, além de uma relação professor-aluno de "igualdade".

É de fundamental importância que o aluno compreenda os mecanismos ou "instrumentos intelectuais" que lhe permitam refletir e analisar suas próprias posições e ações, ao longo de sua vida profissional, sobretudo, diante de eventuais processos de ensino que será vivenciado na educação escolar. Uma última consideração muito importante para o professor de Metodologia é que existe um determinado tempo de duração dos trabalhos, além do que se corre o risco de se fazer um trabalho superficial e desorientado, fazendo com que os alunos tenham a sensação de que os processos de conhecimento sobre a metodologia de ensino não são importantes na formação. O "tempo adequado" é definido por uma série de fatores e circunstâncias sociopedagógicas, tais como: a natureza dos processos de comunicação social predominantes, a carga horária disponível para trabalhar com a disciplina, as formas de comunicação e o dinamismo desenvolvido em sala de aula. É preciso que os professores de Metodologia estejam cientes de que o processo de conhecimentos sobre o tema não esgota na escola. O importante mesmo é que essa introdução seja marcante, cheia de sentido e que se isto acontecer de fato, os alunos formularão outras questões sobre o assunto, além incentivar a curiosidade, a

pergunta e a constante reflexão. Pode-se dizer que o papel do professor e da escola é o de alimentar essa curiosidade, produzindo mecanismos que possibilitem o ensino e aprendizagem mais significativo e coerente para aluno e professor.

Fonte
CASTILHO, A.; BAPTISTA, J.A.; FRANCISCO, J.J. C., LEITE, M. L.P

PIAGET, JEAN. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. TRAD. PAULO FRANCISCO SLOMP. UFRGS- PEAD 2009/1.

Primeiramente gostaria de tornar claro a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento em geral, e o problema da aprendizagem. Penso que estes problemas são muito diferentes, ainda que algumas pessoas não façam esta distinção.

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento nas crianças, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos re-situar no contexto geral biológico e psicológico. Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento.

A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações -- provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples.

Assim, considero que o desenvolvimento explica a aprendizagem, e esta opinião é contrária a opinião amplamente sustentada de que o desenvolvimento é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem. Para alguns psicólogos o desenvolvimento é reduzido a uma série de itens específicos aprendidos, e então o desenvolvimento seria a soma, a acumulação dessa série de itens específicos. Penso que essa é uma visão atomísta que deforma o estado real das coisas. Na realidade, o desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento. Começarei, então, com uma primeira parte tratando com o desenvolvimento e falarei sobre aprendizagem na segunda parte.

Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, devemos começar com uma ideia que parece central para mim -- a ideia de uma operação. O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, consequentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. Por exemplo, uma operação consistiria na reunião de objetos em uma classe, para construir uma classificação. Ou uma operação consistiria na ordenação ou colocação de coisas em uma série. Ou uma operação consistiria em contagem ou mensuração. Em outras palavras, é um grupo de ações modificando o objeto, e possibilitando ao sujeito do conhecimento alcançar as estruturas da transformação. (...)

CONCEPÇÃO DE JEAN PIAGET

Proposta teórica

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suécia, 1896 – 1980. Sempre mostrou interesse pelas ciências naturais.

Seus estudos epistemológicos demonstravam que tanto as ações externas como os processos de pensamento implicam na organização lógica. Ele buscava conjugar duas variáveis - o lógico e o biológico – numa única teoria e, com isso, apresentar uma solução ao problema do conhecimento humano.

Piaget logo percebeu que a lógica não é inata; ao contrário, trata-se de um fenômeno que se desenvolve gradativamente. Assim, acreditar no procedimento experimental como um meio capaz de permitir a descoberta de uma espécie de embriologia ou gênese do conhecimento. A obra piagitiana, comprometida fundamentalmente com a explicação do processo de desenvolvimento do pensamento, compreende dois momentos: os trabalhos iniciais atribuem uma importância capital, na estrutura do pensamento, à linguagem e à interação entre as pessoas, revelando, dessa forma, um modelo mais comprometido com o social.

O modelo psicogenético mais difundido hoje é a obra de Piaget que se concentra na ação e manipulação de objetos que passam a construir, juntamente com a maturação biológica, os fatores essenciais na estrutura do pensamento.

Uma segunda frente teórica, em psicologia, com a qual Piaget se depara e que vinha ocupando cada vez mais espaço nas pesquisas desta área no início do século, é representada pelos psicólogos da Gestalt. A teoria da forma ou procurar mostrar que alguns fenômenos perceptivos e intelectuais não podem ser explicados por meio de descrições dos elementos da consciência nem tampouco pelas analises comportamentais baseadas na associação de estímulo/ resposta. Piaget encontra ainda uma psicologia fortemente influenciada pelas ideias de Freud que questiona a ênfase dada aos processos conscientes, afirmando o papel fundamental do inconsciente para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana.

NOVA CONCURSOS

Piaget realiza duas primeiras pesquisas em psicologia, a ciência psicológica mantém como objeto de estudo um sujeito cindido em matéria e espiritual, o que, consequentemente, determina uma divisão na comunidade científica.

Sem perder de ponto de vista o propósito de estudar a gênese do conhecimento humano, Piaget, no início de seu trabalho, vai elaborando, ao mesmo tempo, teoria e métodos próprios. Ambos mantêm entre si uma relação de reciprocidade garantida pela duplicidade funcional que caracteriza esse procedimento metodológico: o método clínico-experimental funciona ao mesmo tempo como um instrumento de diagnóstico e de descoberta.

Piaget introduz o método clinico – até então usado nas clinicas psiquiátricas – na pesquisa psicológica com o objetivo de obter informações mais precisas sobre o raciocínio na criança ou, em outras palavras, visando estudar como se estrutura o conhecimento humano. Uma das peculiaridades desde método é o diálogo não padronizado, mantido entre o pesquisador e a criança, que permite obter quadros mais reais do pensamento infantil bem como fugir ao modo tradicional de entrevistas compostas de perguntas elaboradas previamente.

Apesar de, em seus últimos trabalhos, Piaget ter minimizado o papel da linguagem na estrutura do pensamento, ela permanece como fator de extrema importância enquanto via de acesso à reflexão infantil. É por meio da linguagem que a criança justifica suas ações, afirmações e negociações e, ainda, é através dela que se pode verificar a existência ou não de reciprocidade entre ação e pensamento e, consequentemente, o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança.

A postura teórico-metodológica de Jean Piaget e suas explicações acerta do desenvolvimento mental podem ser melhor compreendidas quando se considera a influência de sua formação (em biologia) na elaboração dos princípios básico que orientam sua teoria. Dentre os aspectos que a Piaget transfere da biologia para a concepção psicogenética, podem ser destacados: o ajustamento de antigas estruturas a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas, o que pressupões, no desenvolvimento, uma corrente contínua onde cada função se liga a uma base pré-existente e, ao mesmo tempo, se transforma para ajustar-se a novas exigências do meio, ocorrendo, então, o que Piaget denomina de adaptação. Dos dois princípios básicos e universais da biologia – estrutura e adaptação – encontram-se também presentes na atividade mental, já que para ele a inteligência é uma característica biológica do ser humano.

De acordo com Chiarottino, as observações piagetianas sobre o comportamento infantil trazem implícitas as hipóteses que, assim como existem estruturas específicas para cada função no organismo, da mesma forma existirão estruturas específicas para o ato de conhecer, capazes de produzir o conhecimento necessário e universal tão perseguido pela filosofia. Piaget acredita, ainda, que essas estruturas não aparecem prontas no organismo, antes sim, possuem uma gênese que justificaria o contraste entre lógica infantil e a lógica adulta. A partir do exercício dos reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores e através da ação a criança constrói, gradativamente, suas estruturas cognitivas que se manifestam numa organização sequencial chamado por Piaget de estágio de desenvolvimento cognitivo.

O conjunto de comportamentos reflexos de recém-nascido, por exemplo, transforma-se através de seu exercício nos primeiros esquemas de ação ou estruturas cognitivas identificáveis. Piaget afirma que o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a sequência de ação empreendidas pelas crianças, consideradas isoladamente, mas sim o esquema dessas ações, isto é, que nelas em geral e pode ser transposto de uma situação para outra.

A compreensão do conceito de esquema na teoria piagetiana implica em se considerar os aspectos endógenos e exógenos envolvidos na constituição deste mecanismo. A troca permanente que o organismo estabelece com o meio possibilita tanto as transformações observáveis, que ocorrem no nível exógeno (as quais identificam a formação do sistema de esquemas), como as transformações internas ou endógenas (por meio das quais se constituem as estruturas mentais). É somente na troca do organismo com o meio que se dá a construção orgânica das referidas estruturas.

A função adaptativa compreende dois processos distintos e complementares: assimilação e acomodação. O primeiro refere-se à incorporação a novas experiências ou informações a estrutura mental, sem, contudo, alterá-la. Para Piaget, "... em seu início, a assimilação é, essencialmente a utilização do meio externo, pelo sujeito, tendo em vista alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos". (1975, p. 326). Por outro lado, a acomodação se define pelo processo de reorganização dessas estruturas, de tal forma que elas possam incorporar os novos conhecimentos, transformando-os para se ajustarem as novas exigências meio.

De acordo com a concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o pré-operacional (2 a 7 anos); o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde período da adolescência (dos 12 anos em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Um novo estágio se diferencia dos precedentes pelas evidencias, no comportamento, o de que a criança dispõe de novos esquemas, contendo propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriormente. O aparecimento de determinadas mudanças qualitativas indica o início de um outro estágio ou período de desenvolvimento intelectual.

O primeiro estágio denomina-se sensório-motor porque "... à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles". (Piaget e Inhleder, 1986, p. 11).

Piaget define o segundo estágio de desenvolvimento cognitivo como pré-operatório, e o principal progresso desse período em relação ao seu antecedente é o desenvolvimento da capacidade simbólica instalada em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada, etc. a criança não depende mais unicamente

das sensações e de seus movimentos. Ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos, podendo desta forma, distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. Mas, mesmo a criança dispondo de esquemas internalizados, nessa fase ela ainda não dispõe de um fator essencial ao desenvolvimento cognitivo, que é a reversibilidade no pensamento: não consegue assim, desfazer o raciocínio, no sentido de retornar do resultado ao ponto inicial.

As principais tarefas a serem cumpridas no pré-operacional é a descentração, o que significa sair da perspectiva do "eu" como único sistema e referência. Ela fixa apenas em um aspecto particular da realidade, o que determina, dentre outras limitações, um desequilíbrio em seu pensamento conceitual. Por exemplo, num jogo simbólico quando a criança assimila o modelo ao seu "eu", predomina a assimilação, enquanto na imitação, onde a criança ajusta sua ação a modelos externos, predomina a acomodação. Existem ainda outras estruturas típicas dessa fase que podem ser citadas, tais como: o raciocínio transdutivo ou intuitivo, de caráter pré-lógico, que se fundamenta exclusivamente na percepção.

No estágio das operações concretas, Piaget observa que as operações, ao contrário das ações, sempre implicam em relação de troca. A tendência para a socialização da forma de pensar o mundo acentua-se ainda mais neste período, evoluindo de uma configuração individualizada (egocêntrica), para outra mais socializada, onde as regras ou leis de raciocínios (quais sejam, as ditadas pela lógica) são usadas, em comum por todas as pessoas.

O último estágio de desenvolvimento mental é o operatório-formal e apresenta como principal característica a distinção entre o real e o possível. O adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente, independente da verdade. Nesse período, os esquemas de raciocínio, antes indutivos, sofrem importante evolução manifestada na incorporação do modelo hipotético-dedutivo.

Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos

A filosofia kantiana, bem como algumas epistemológicas contemporâneas, especialmente a Fenomologia, o Evolucionismo bergsoniano e o Estruturalismo, exerceram uma influência decisiva na elaboração dos princípios que compõem a teoria psicogenética.

Com a preocupação de selecionar dentre os modelos epistemológicos aqueles de maior peso na teoria de Piaget, optou-se por deter-se nas ligações que o mesmo mantém com o pensamento de Kant, Husserl, Bergson e, fundamentalmente, com o Estruturalismo.

A influência Kantiana

Kant desenvolveu seu pensamento no contexto do iluminismo (séculos XVIII e XIX), objetivando resgatar, criticar e superar duas vertentes que o precederam: o racionalismo idealista (Descartes) e o empirismo (Hume). O confronto entre Kant e essas duas tendências epistemológicas se expressa, basicamente, na discussão de como se constrói o conhecimento, buscando explicar como se dá a relação entre os elementos do universo.

É, pois, a atividade do "eu", do sujeito formal a priori, somada às intuições empíricas, que possibilita a construção do fenômeno. A conjunção de ambas as perspectivas – razão e experiência – é a grande síntese que Kant faz, validando a ciência e negando a metafisica.

Segundo Kant, o homem não chega a conhecer a essência das coisas. A construção do fenômeno é o limite máximo ao qual o sujeito pode ascender. Admitindo a hipótese de que a conexão entre causa e efeito surge a repetição da experiência, ele concluiu que a razão se engana ao considerar estas ligações como criação sua. Se a razão tivesse a faculdade de conceber tais conexões, estas não passariam de simples ficções, assim como seus pretensos conhecimentos a priori não passariam de experiências mal rotuladas.

Kant se opõe também aos pensadores racionalistas que atribuem a causa dos fenômenos a uma inteligência divina. Para ele, o processo de conhecimento implica, de um lado a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre conteúdos captado e pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão.

Nessa perspectiva kantiana, o processo de conhecimento tem início na experiência. E através dela que os objetivos tocam os sentidos humanos produzindo representações que põem em movimento a faculdade ou atividade do entendimento. Entretanto, isso não significa que o conhecimento se origina da experiência. A atividade do entendimento é, apenas, provocada por impressões sensíveis, pois a verdadeira fonte do conhecimento consiste nos juízos a priori que se encontram na própria faculdade do conhecimento, na razão. Kant identifica e propõe a conjugação de duas formas para se conhecer o real: a empírica, proveniente da experiência pratica, e a intuição logica, pensada pela razão pura. Kant acredita ainda que o conhecimento sensível não representa as coisas como elas são, mas somente o modo como afetam o sentido. As intuições sensíveis fornecem ao entendimento, para reflexão, representações de fenômenos (ou da realidade) e não as próprias coisas.

O objeto equivalente ao esquema intuído só se encontra na experiência: aos sentidos compete intuir e ao entendimento representar, entendendo por representações sensíveis numa consciência. Para Kant, a natureza em geral (no sentido material) é acessível ao homem pela sua própria condição enquanto ser sensível, e a natureza no sentido formal (como complexo de regras) lhe é possível pela capacidade de entendimento; pela sua razão, através da qual as representações sensíveis devem, necessariamente, ser relacionadas em uma consciência.

No processo de conhecimento há um ponto que deve ser destacado: a filosofia kantiana traz implícita uma nova compreensão da relação entre o sujeito e o objeto. Os racionalistas acreditam na existência de um acordo entre a ordem das ideias e as coisas, sendo Deus o princípio desta harmonia.

O entendimento que Piaget tem dessa mesma questão guarda estreitas semelhanças com o raciocínio de Kant, onde o próprio Piaget admite estar envolvido em questões originárias da filosofia kantiana. Assim como Kant, ele também se preocupa com as condições prévias as quais o ser humano deve dispor para construir seu conhecimento.

Há muito de Kant em Piaget quando se trata da questão da linguagem (o conceito de Kant sobre a faculdade de julgar). No pensamento de Kant, a modalidade do juízo não diz respeito ao conteúdo do mesmo, mas sim à estruturação do nosso conhecimento. Logo, ele está pressupondo a existência e a validade dessa estrutura a toda inteligência humana.

Com o intuito de determinar as condições de todo conhecimento possível, Piaget retoma a problemática kantiana buscando explicar as relações entre lógica, linguagem e pensamento à luz da biologia e da concepção do ser humano como um animal simbólico.

A Contribuição da Fenomenologia Husserliana

A influência de Husserl sobre as ideias de Jean Piaget não é, absolutamente, determinante como foi o pensamento de Kant. A fenomenologia, originárias dos postulados de Edmund Husserl, nasce no século passado como uma contestação ao método experimental, especialmente enquanto instrumento a serviço das ciências do homem e, entre estas, em particular a psicologia.

A fenomenologia ocupa-se, fundamentalmente, com a descrição pura da realidade, ou seja, do fenômeno entendido como sendo aquilo que se oferece ao olhar intelectual, em outras palavras, significa estudar a constituição do mundo na consciência. Daí que, se a análise fenomenológica consiste em desvelar o ser absoluto das coisas, isto é, a essência, ela deve ocupar-se da realidade pura (fenomênica), dos significados intuídos pela razão.

Para Husserl, a relação entre sujeito e objeto, entre o pensamento e o ser, se estabelece pela intencionalidade, sendo, portanto, uma ligação indissociável da qual todo pesquisador deve partir quando pretende atingir o real. Em outras palavras, o mundo se apresenta à consciência e esta, por sua vez, lhe dá sentido.

Em última análise Piaget e Husserl, os dois epistemólogos em questão, empenharam-se em construir um conhecimento cuja validade fosse considerada universal. Salvo as especificidades de cada teoria, pode-se observar que, assim como Husserl empreende esforços no sentido de desvendar as essências nos fenômenos (por acreditar serem estas expressões de um conhecimento "puro" e atemporal, portanto válido impendentemente da época e contexto), Piaget também pretende, com sua teoria psicogenética, oferecer uma explicação universal para o processo por meio do qual o homem constrói seu conhecimento.

A Contribuição do Evolucionismo Bergsoniano

Essa metodologia tem três princípios fundamentais: o primeiro pauta-se na ideia de que sociedade e natureza põem ser, epistemologicamente, tratadas da mesma forma. Em seguida, admite-se que na vida social, assim como na natureza, reina uma harmonia natural, sem ambiguidades. Consequentemente, toda ruptura desse estado de harmonia é visto como sinônimo de desequilíbrio e desadaptação. O terceiro princípio caracteriza-se pela crença de que a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis, e, portanto, independentes da vontade e da ação humana.

Esse sistema teórico coloca-se como uma continuidade ao "positivismo espiritualista", que insiste na impossibilidade de se fazer da psicologia uma ciência da natureza, uma vez que para atingir a essência do objeto ao qual se volta não pode abrir mão da introspecção, da análise da experiência interna.

Bergson acredita que a experiência interna, uma vez desvencilhada dos conceitos e construções por meio dos quais se exprime, mostra-se em sua autenticidade como aquilo que verdadeiramente é, ou seja, como pura qualidade e não como quantidade. Bergson prega ainda o retorno à ação cociente, ao "imediato". Para ele, a dificuldade em apreender consciência, no seu momento atual, enquanto fenômeno qualitativo em constante transformação, se deve à própria natureza da inteligência. A psicologia positivista, eliminando este aspecto qualitativo dos processos psicológicos, concebe uma inteligência composta, de unidades homogêneas e comparáveis, pois só assim a igualdade, a adição e a medida desses fenômenos tornam-se possíveis.

Para Bergson a intuição (valendo-se da introspecção) coloca-se como o único método através do qual se pode conhecer e explicar, de forma satisfatória, os processos psicológicos. O modelo filosófico sistematizado por Bergson é marcado por uma forte tendência metafísica: é através da intuição que o homem conhece a realidade. Defendendo uma nova concepção de metafísica, ele consegue conjugar – no método introspectivo – intuição e ação, destacando esta última no plano da consciência. Assim, o "eu" profundo, que consegue captar a essência do objeto, não é um a priori transcendental, configurado de forma única, pronta e acabada desde o início. O "eu" metafísico, tal como ele o descreve, refere-se exclusivamente à consciência do sujeito. Ocorre que a consciência imediata (aquela que o sujeito tem ao agir sobre o ambiente) não é a mesma para todos os objetos ou fenômenos. Cada fenômeno suscita uma percepção e uma construção particular.

Como Bergson, Piaget também acredita que a essência do fenômeno (no caso, o pensamento, a consciência) não é algo estalico. Ao contrário, trata-se de uma estrutura dinâmica, cujo movimento se caracteriza justamente por uma construção sucessiva e continua de fases que, mesmo tendo duas origens calcadas na experiência empírica, na ação, encaminham-se no sentido de atingir formas de pensamento cada vez mais independentes desde referencial prático. Assim, fica claro que Piaget, à semelhança de Bergson, pretende conjugar introspecção e experimentação na tentativa de explicar como se produz o conhecimento.

De maneira geral, é possível inferir que Piaget, não podendo fugir a sua sólida formação de biólogo e, ao mesmo tempo, não querendo curvar-se diante das teses o empirismo determinista, encontra em Bergson o apoio e o espaço dos quais necessitava para validar o conhecimento objetivo, sem destituí-lo de sua subjetividade.

A Influência Estruturalista

A maior influência exercida sobre o grande teórico da psicologia cognitiva deve-se à corrente estruturalista, cuja ideia fundamental de que o conhecimento se organiza em estruturas cognitivas hierarquicamente construídas. O estruturalismo não é representado por uma única linha de pensamento. Ao contrário, ele se caracteriza justamente pela diversificação. O que une e dá convergência às diferentes formas de pensamento estruturalista é a noção primordial de estrutura.

Contudo, a ideia de que uma estrutura consiste em um conjunto de elementos relacionados, onde toda modificação ocorrida num elemento ou relação, modifica os outros elementos ou relações, não garante ao estruturalismo uma escola única. Inúmeros teóricos têm invocado o método estruturalista para fins e em campos científicos diferentes. No campo específico desta epistemologia é a área das ciências humanas, onde as pesquisas estão voltadas para o estudo do indivíduo em sociedade e para sua cultura. Dentro deste enfoque, a linguagem adquire fundamental importância por ser ela veículo de comunicação e de ligação entre o homem e o mundo.

O estruturalismo morou nas ciências contemporâneas, pode-se destacar: na área da linguística, o pensamento de Saussure que, pretendendo estabelecer leis gerais de fundamento de uma língua e terminou transferido para campo das ciências humanas. Na antropologia, o estruturalismo etnológico nasce com Claude Lévi-Strauss, que tinha por objetivo atingir leis gerais de funcionamento de certas estruturas culturais, mais especificamente aquelas que regem os sistemas de parentesco e a produção dos mitos culturas primitivas. Michel Foucault, tomando como ponto de partida as teses estruturalistas defendidas por Lévi-Strauss, ocupou-se com o estudo da mentalidade (das representações humanas, da "episterme"), construindo sistemas que lhe permitissem explicar as relações, isto é a estrutura dessas representações nas áreas de linguística, biologia, história e, sobretudo, na área de economia política. A psicanalise tem em Lacan seu principal representante do pensamento estruturalista. Ele se utiliza da estrutura da linguagem para decifrar o inconsciente, por acreditar que a parte consciente da personalidade humana é largamente comandada pelo inconsciente.

Nesta perspectiva, o sujeito do conhecimento adquire primazia sobre o objeto de estudo, pois ele é o que pensa, e ele que elabora o sistema ou modelo teórico por meio do qual irá explicar a realidade. Três são os principais elementos que constituem essa capacidade: os ritmos, as regulações, ambos próprios de mecanismos estruturais, presentes em toas as escalas biológicas e as operações que, em outras palavras, referem-se às leis que orientam a totalidade. Em sendo o organismo a fonte do sujeito, ele é também fonte das totalidades e auto regulações. O conceito de transformação implica o de formação e o de auto regulação sugere capacidade de autoconstrução.

O processo de constituição das estruturas (que permanece constante até que sejam elaborados os esquemas do pensamento lógico-formal, quando então, já adolescente, o sujeito terá completado o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos ou formas de operar) ocorre da seguinte maneira: uma estrutura é composta de um conjunto de elementos que se relacionam entre si. Toda vez que estas relações produzem novas combinações (dadas as novas condições maturacionais do organismo e os diferentes estímulos provenientes do meio ambiente), a estrutura se reequilibra, se reorganizando internamente, ultrapassando a estrutura precedente.

A teoria da forma, ou Gestalt, teve origem na Alemanha, durante a primeira metade do século XX, e desenvolveu-se nos EUA, em oposição à psicologia positivista. Essa teoria exerceu forte influência sobre o conhecimento produzido em psicologia, aliados à formação de físico que Köhler havia recebido, ele acreditava que determinados fenômenos psíquicos (como o desenvolvimento da inteligência) poderiam ser explicados transpondo-se conceitos da física para a psicologia. Nas teorias de campo, trata-se de uma totalidade previamente estruturada, desprovida de sua função estruturante.

Piaget adota outra conduta. Ele acredita que num sujeito ativo, que constrói e regula suas estruturas cognitivas na proporção de seus desenvolvimentos, através de um processo contínuo de abstrações reflexivas e equilibrações no sentido de auto regulação, tendo em vista suas necessidades e os estímulos do meio. Para ele, conhecimento é consequência da ação como um todo, onde a percepção constitui apenas, função de sinalização onde o sujeito só conhece um objeto na medida em que age sobre ele, transformando-o.

Piaget não acredita que o estruturalismo consista em uma crença ou filosofia e justifica: se assim o fosse, já teria sido ultrapassado. Segundo ele, trata-se de um método, e a tarefa que se apresenta ao pesquisador é recuar para então poder analisar, à luz do estruturalismo "autentico", "metódico" (estruturalismo psicogenético), tudo o que foi produzido até agora, sob a orientação desta matriz epistemológica.

A Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem está presente, ainda que de forma implícita, nas diferentes teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano. É sabido que todo conhecimento implica, necessariamente, uma relação entre dois polos, isto é, entre o sujeito que busca conhecer e o objeto de ser conhecido desenvolvimento da aprendizagem privilegia o sujeito, o endógeno, a organização interna, diminuindo o papel do objeto, do meio físico e social, do exógeno, da experiência. Esta situação se inverte quando o polo passa a ser a aprendizagem.

Inicialmente, Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Na perspectiva piagitiana, o outro polo desta relação, ou seja, o objeto do conhecimento refere-se a um meio genérico, que engloba tanto os aspectos físicos como os sociais. As estruturas mentais funcionam classificando e ordenando a experiência, este funcionamento é condição de extrema importância para o ato de conhecer, aprender ou atribuir significados. A construção do conhecimento (do real) é uma conquista do homem que se realiza através da ação.

Quando a criança descobre que a soma de um conjunto é independente da ordem espacial dos elementos, ela está abstraindo o conhecimento de sua própria ação e não dos objetos. De um sistema de ações ou operações de nível inferior o sujeito abstrai certas características (formas) que permitem a reflexão sobre ações ou operações de nível superior. O conhecimento provém das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

Para Piaget, o conhecimento compreende duas grandes fases da constatação, da abstração empírica, da compreensão, das explicações, da abstração reflexiva. As estruturas do conhecimento precedem todas as ações, estruturas que se encaminham para formas de pensamento cada vez mais ricas. O processo de construção do conhecimento obedece, pois, uma linha evolutiva que parte da ação consciente e conduz ao pensamento formal, ou seja, ao conhecimento lógico-matemático.

Na concepção de Piaget, o problema está estreitamente vinculado ao problema da aprendizagem: aprender é saber, fazer (realizar) e conhecer é compreender a situação distinguindo as relações necessárias das contingentes. É atribuir significado às coisas, considerando não apenas os aspectos explícitos do fenômeno, mas principalmente o implícito, o possível.

Piaget distingue aprendizagem de maturação que é baseada em processos fisiológicos e distingue aprendizagem de conhecimento, pois o conhecimento é a soma de coordenações. Já o conceito de aprendizagem são as contribuições provenientes do meio externo. Desta forma, Piaget diferencia a aprendizagem do processo de equilibração que regula o desenvolvimento dos esquemas operativos de acordo com as contribuições internas ao organismo. Toda aprendizagem pressupõe a utilização de um sistema lógico (ou pré-lógico) capaz de organizar as novas informações.

O sistema de equilibração coloca-se como elo de ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, combinando os fatores de ação externa com os fatores de organização interna, inerente à estrutura cognitiva. Piaget identifica dois tipos de aprendizagem: num sentido estrito e num sentido amplo. No sentido estrito, aprendizagem refere-se aos conteúdos adquiridos em função da experiência. Já a aprendizagem em sentido amplo compreende as aquisições que não são devidas diretamente à experiência, mas construídas por processos dedutivos.

Na verdade, aprendizagem propriamente dita equivale tão somente à aquisição de novos conteúdos. Como todo conteúdo só pode ser atingido pela mediação de uma forma, não é difícil perceber que, na concepção de Piaget, o processo de aprendizagem é subjugado ao processo de desenvolvimento, sendo por este condicionado.

Segundo Piaget, quanto mais uma teoria de aprendizagem se distancia das necessidades do sujeito, mais ela terá de apelar para fatores motivacionais (externo), a fim de explicar o desencadeamento do processo de aprendizagem. Ele lembra que a grande maioria das situações de aprendizagem (especialmente com as crianças que já desenvolveram o pensamento operatório) repousam numa estrutura logico matemática e, por isso, comporta uma razão necessária.

Ao proferir uma conferência no Centro Internacional de Epistemologia Genética sobre desenvolvimento e aprendizagem, Piaget faz uma distinção entre esses dois fenômenos. A aprendizagem é provocada por situações externas, enquanto o desenvolvimento é um processo espontâneo, ligado à embriogênese e que se refere à totalidade das estruturas de conhecimento é comparável ao crescimento orgânico: como este, o desenvolvimento do pensamento orienta-se sempre para um estado de equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo evolui até alcançar um nível relativamente estável (onde a maturidade e o crescimento dos órgãos se encontram concluídos), também a vida mental pode ser concebida como uma dinâmica que evolui rumo a uma forma de equilíbrio final, representada pelo pensamento adulto. Assim sendo, o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de equilibração progressiva; uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Quanto mais desenvolvidas forem as formas de pensamento, maior será sua estabilidade e plasticidade.

Fonte
Andreia STONA, S. A.

Referência
PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1

PIMENTA, SELMA, G.A. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1º GRAU. IDEIAS Nº 8. 1.990, P 17-24.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1 ° GRAU

A construção do projeto pedagógico na escola, a meu ver, é um trabalho coletivo de professores e pedagogos empenhados em colocar sua profissão a serviço da democratização do ensino em nosso país. Organizei esta exposição em três eixos, iniciando por explicitar o que entendo por democratização do ensino e o que entendo por Pedagogia, na tentativa de chegarmos a uma síntese sobre o trabalho pedagógico coletivo enquanto caminho para a efetiva democratização.

Democratização do Ensino - Conceito superado?

Quando iniciamos um tema com o nome "Democratização do Ensino", corremos o risco de provocar observações do tipo: "este é um conceito superado", 'Já ouvimos falar dele tantas vezes", como se democracia fosse uma moda passageira. Entendo que não. A democracia é absolutamente necessária para que possamos ter condições sociais justas. Falo, pois, da necessidade de batalharmos por uma democracia política e social. Como entender aí a democratização do ensino? Existem muitas formas.

Sem entrar em detalhes, abordarei a concepção liberal de democratização do ensino, uma vez que a evolução e os ecos que nos chegam hoje sobre o tema vêm no bojo da ideologia do liberalismo, para a qual democratização deve ser entendida como ampliação da escola para todos. (A escola para todos foi desenvolvida em alguns países, adjetivada como pública - o que não ocorreu em outros, como o nosso, onde a escola que se expandiu até a metade do século XX foi a particular.)

Esta concepção liberal tem sua formulação no bojo das conquistas da humanidade – em consequência da Revolução Francesa, da Revolução Industrial -, bem como no início da constituição do capitalismo.

Este reclamo de expansão da escolaridade afirma como pressuposto que a escola é um direito de todos os cidadãos, e que o Estado deveria oferecê-la e colocá-la ã disposição de todos. No Brasil, a relatividade da democracia está exatamente na maneira de se compreender este todo e na forma como a evolução da escolaridade se deu no bojo desta concepção liberal. Se é fato que a escola está ã disposição de todos, isto não significa que efetivamente é de direito de todos. A escola que se oferece para todas não está desenraizada das condições sociais. Muito ao contrário, é uma escola que está imbricada na própria forma como a sociedade está organizada.

Na medida em que a sociedade capitalista baseia-se na divisão de classes sociais, em que as diferenças são justificadas por uma pseudodesigualdade natural, temos aí uma forma ideológica de explicar a desigualdade social.

Então, desta forma, a escola "está" oferecida para todos. No entanto, se as pessoas não têm condições de ter acesso a ela e de nela permanecer, isto é interpretado como um problema delas. Ou seja, por esta ótica liberal, as pessoas não conseguem galgar os degraus que a escola oferece, porque nasceram com incapacidade para tal.

Em verdade, esta é uma falsa justificativa da desigualdade social. A democratização do ensino na ideologia liberal vai trazer como consequência a organização do aparelho escolar e da estrutura do ensino, subdividida conforme a divisão das classes sociais: a escola profissionalizante para os filhos das trabalhadores e a escola regular para os da elite, instituindo-se um sistema dual de ensino. A finalidade explícita do ensino profissionalizante é a preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, para a manutenção do método de produção capitalista.

Podemos concluir daí que a democracia liberal expande efetivamente a escolaridade; no entanto, não lhe interessa equacionar o problema da impossibilidade do acesso e da permanência, na medida em que sustenta um modelo de escola incapaz disto e expande um sistema dual de ensino, calcado na desigualdade social, portanto incapaz de ultrapassar essa mesma desigualdade.

Neste ponto, indagamos: como entender a questão da reivindicação da escola para todos, isto é, como entendera democratização do ensino?

A reivindicação da escola para todos permanece como princípio necessário, como princípio válido. No entanto, precisamos ter o cuidado de, no momento que defendermos esta tese, qualificar o que significa este para todos, porque se permanecermos numa leitura liberal teremos esta deturpação, que explica de alguma forma a degeneração da escola no Brasil, hoje.

Numa perspectiva crítica, a escola para todos requer que a definamos como pública, gratuita, de boa qualidade e única - ou seja, uma escola mantida pelo Estado enquanto equalizador das contribuições dos cidadãos, portanto gratuita, organizada e funcionando de forma a assegurar que todos tenham acesso a ela, que nela permaneçam, aprendam; por fim uma escola de formação geral, sem a dualidade de classes.

Há que se repensar, portanto, a própria organização, expansão e funcionamento da Escola Pública. Uma escola que trabalhe o conhecimento de forma a superar a divisão da sociedade em classes, bem como a dualidade escola acadêmica para a elite/escola profissionalizante para o pobre. Entretanto, deve ser uma escola de 1o. e 2o. Graus com a finalidade precípua de trabalhar o conhecimento, na perspectiva de socializá-lo, ou seja, de que todos os alunos tenham acesso e possibilidade efetiva de ter o domínio do conhecimento - o conhecimento que dê condições de entender, compreender, fazer a leitura das condições de dominação existentes no mundo historicamente situado, na sociedade brasileira historicamente situada, de tal maneira que os alunos consigam compreender o quanto e cano a apropriação do conhecimento científico tem-se dado contra os interesses da humanidade como um todo e o quanto o conhecimento tem sido apropriado como condição dos privilégios dominantes.

O que deixa isto saltar aos nossos olhos é um exemplo bastante simples. O avanço que podemos identificar hoje na Medicina é um avanço de conhecimento gigantesco, fabuloso, a ponto de realizar um transplante de órgãos, por exemplo. Isto requer um conhecimento altamente sofisticado e elaborado. No entanto, ao lado deste avanço do conhecimento científico na área da Medicina, temos a maioria das crianças e da população brasileira morrendo de doenças para as quais essa Ciência já encontrou remédio há muito tempo. Este exemplo mostra claramente o uso do conhecimento em favor de interesses dominantes.

Entendo que a democratização do ensino é a reivindicação pela expansão da educação escolar pública. Portanto, não admitindo a privatização nem a diferenciação de escola conforme interesses dominantes, e julgando que a finalidade precípua da escola é desenvolver formação geral nos alunos, colocando-os em condições de compreender este mundo no qual se situam e de perceber, pelos conhecimentos científicos, os mecanismos de dominação existentes no mundo, estando, com isto, de posse de um instrumento que lhes dê meios de interferir na sociedade.

Entendida a democratização do ensino nesta perspectiva crítica, é importante que situemos, ainda que em breves pinceladas, como esta questão tem-se apresentado na escolarização brasileira.

Inquestionavelmente, o sistema de escolas no Brasil foi ampliado de algumas décadas para cá. Todavia, esta ampliação, sobretudo da escola de 1° Grau, foi calcada no conceito liberal de democracia, o que nos permite encontrar uma explicação para o que ocorre hoje nas nossas escolas. De um lado esta ampliação não foi ainda generalizada na sua totalidade. Mais do que isto, de outro lado a generalização que ocorreu provocou ou foi trabalhada na perspectiva de manter a escola no limite da sobrevivência, em precárias condições.

A escola brasileira é uma escola que até existe. Contudo, está muito distante de responder aos anseios da população que a frequenta, muito distante de responder às mínimas condições de trabalho dos profissionais que nela exercem a sua profissão, muito distante de ser considerada, efetivamente, um serviço público.

Neste ponto, abrimos espaço para entender como, nesta reflexão, é possível e necessário imbricamos na questão pedagógica.

A Pedagogia é Necessária?

Para situarmos a importância da construção do projeto pedagógico na democratização do ensino, é necessário explicitarmos o entendimento que temos da Pedagogia.

O que é Pedagogia no Brasil? O que tem sido? Para que serve?

Com a ampliação desregrada dos cursos de Pedagogia no Brasil, na década de 70, bem como com a implantação da Lei n° 5.692/71, grande parte das Escolas Públicas passou a contar com o pedagogo -supervisor de ensino e orientador educacional - nos seus quadros.

Naquela época, uma reforma nos cursos de Pedagogia incorporou a visão tecnicista da Educação, enfatizando o fazer pedagógico fragmentado e destituído de uma compreensão teórica dos problemas da Educação e, em especial, da educação escolar brasileira, uma vez que estava calcada em modelos estrangeiros e numa formação aligeirada.

Assim, os pedagogos, incorporando as mazelas de sua formação, via de regra, passaram a atuar como burocratas do sistema, vigilantes da ordem estabelecida. Se lembrarmos que a ordem vigente era o autoritarismo do regime militar, que no avanço do capitalismo brasileiro manteve e acentuou a escola nos limites da precária sobrevivência, então concluiremos que a reformulação dos cursos de Pedagogia, bem como das licenciaturas que formam professores, associada ao descaso dos governos pela Educação, veio consolidar o empobrecimento da Escola Pública.

Por isso é que fomos tentados a imputar "a culpa" pelo fracasso da escola aos pedagogos, colocando-os como tradutores do modelo fabril e fragmentadores do processo educativo escolar, responsabilizando-os como expropriadores dos conhecimentos dos professores. Em que pese a importância da denúncia contida nestas afirmações, parece-me que tais teses estão a merecer análises aprofundadas, que examinem a Pedagogia na totalidade da educação escolar brasileira.

A Pedagogia entre nós é recente. O primeiro curso foi instituído legalmente em 1939. Nestes 50 anos ocorreram muitas idas e vindas. Tivemos uma Pedagogia importada, mal-importada, modelada ora na França, ora nos Estados Unidos, ora na Espanha, e acabamos incorporando-a, sem nos perguntarmos sobre sua validade. O que é uma Pedagogia brasileira? O que deve ser'? Em que a Pedagogia, na sua história, na sua vasta história, pode contribuir para a criação de um pensamento pedagógico brasileiro?

Estamos engatinhando nestas questões, podendo, no entanto, constatar avanços. O primeiro refere-se à conceituação de Pedagogia; o segundo, à já significativa produção pedagógica brasileira.

Hoje podemos dizer que temos alguma compreensão do que possa vir a ser a Pedagogia. É possível afirmá-la como uma teoria, uma teoria da Educação. Entendemos por teoria a constituição de um pensamento refletido sobre uma prática que se volta para a prática. Podemos, portanto, assumir com Francisco LARROYO (1944) que o fato pedagógico é anterior à teoria, como o é, aliás, em toda ciência. E ainda assumir com KOWARZICK (1974) que, para ultrapassarmos a constatação do fato, a teoria pedagógica deve ser dialética, isto é, ela deve encarar a sua tarefa conscientemente como a de ser ciência prática - ciência prática da e para a práxis educacional, ou seja, temos aqui um movimento da teoria à prática e desta à teoria. Nesta perspectiva, e assumindo o quanto de riqueza isto traz para o avanço do conhecimento da teoria pedagógica entre nós, podemos identificar um segundo aspecto positivo na Educação brasileira. É o fato de que desde 1980 temos tido possibilidade de nos debruçar sobre os fatos da Educação brasileira, orientados por visões teóricas, refletindo sobre eles e construindo novas teorias. Podemos situar em vários locais do Brasil profissionais que se debruçam sobre os fatos e a prática, e que estão fazendo teoria, publicando as conclusões dos últimos anos. Esta produção acadêmica é resultante da relação entre as universidades, as secretarias da Educação e os sistemas públicos, e está-nos possibilitando enxergar com mais clareza os fatos educacionais.

Nesta diretriz, um caminho que tem sido apontado é o de examinarmos o que ocorreu e ocorre na escola de 1° Grau e no sistema de ensino como um todo.

Particularmente, tenho-me debruçado sobre o fazer pedagógico intrínseco à educação escolar de 1° e 2° Graus, entendendo-o como campo de estudos dos especialistas. Nestes estudos temos destacado a complexidade dos fenômenos da aprendizagem, dos sistemas de organização administrativa do complexo chamado escola e das diferentes e múltiplas formas de organização que apontam para a direção de uma escola na democratização do ensino. Nesta perspectiva, entendo que a teoria da Educação, como reflexão sobre a prática, aponta para a importância de os profissionais denominados pedagogos atuarem neste complexo chamado escola. Assim, a formação destes profissionais precisa estar voltada na direção de responder aos reclamos da realidade escolar.

Neste sentido, o trabalho dos pedagogos circunda a atividade mais importante da escola - que é a sala de aula. Mas o trabalho que determina o fazer pedagógico não se limita à sala de aula; ele a extrapola

Assim, todas as questões ligadas à administração da organização escolar, todas as questões ligadas à interdisciplinaridade, todas as questões relacionadas ao trabalho coletivo, às formas de organização escolar que melhor propiciam o trabalho coletivo, todas as questões vinculadas à articulação da escola com a sua realidade imediata, ligadas,

portanto, a horário, grade, organização do funcionamento didático-pedagógico, todas as questões ligadas à discussão do que é necessário na perspectiva de democratização, à insuficiência existente na formação dos professores, à questão salarial, à administração da educação mais ampla, enfim, são questões pedagógicas; são questões que se traduzem no fazer pedagógico e que requerem profissionais competentes para isto.

É evidente que, ao acentuar esta competência, penso que tenha ficado bem claro que esta é necessariamente uma competência política, uma competência que aponta para a formação e o exercício da profissão em determinadas condições histórico-sociais da educação escolar. Por isso é que me parece extremamente importante que se tenha muita clareza quando falamos em democratização do ensino.

Construção do Projeto Pedagógico - Um fazer coletivo

Admitir um projeto significa ter consciência do que se quer, ou seja, se falo em projeto pedagógico tenho de ter, previamente, clareza de que me estou pautando em determinadas concepções de Educação e de ensino. Acredito que o ponto de partida para o projeto real é a explicitação de que queremos uma Escola Pública democrática - daí a importância de firmarmos o que entendemos por democracia.

A escola que se quer democrática precisa definir, a priori, uma nova qualidade, que passa, dentre outras, pelas questões de organização escolar - uma organização escolar que modifique a realidade que aí está, a partir dessa realidade encontrada.

Um dos requisitos de uma nova qualidade pode ser definido por professores capacitados, com formação específica e experiência, selecionados por critérios de competência, conforme um quadro de carreira que impeça influências clientelísticas. A organização administrativa da escola precisa colocar-se a serviço do pedagógico, o que significa:

• compor turmas, turnos e horários adequados a critérios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem;

• prever capacitação em serviço e assistência didático-pedagógica constante aos professores, de forma a assegurar o retomo dos benefícios para a escola;

• definir equipes didático-pedagógicas (orientação pedagógica e educacional) de assessoria à atividade docente na escola;

• assegurar horários para reuniões pedagógicas, abrindo espaço para a discussão sobre questões do ensino, para a troca de experiências, para o estudo sobre temas de Educação que favoreçam a melhoria da qualidade do trabalho docente;

• articular as disciplinas do currículo de modo a assegurar conteúdos orgânicos;

• acompanhar o rendimento dos alunos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível do ensino.

A organização escolar que se faz necessária é uma organização competente pedagogicamente, de forma a alterar o atual quadro da escola que aí está.

A organização escolar é, por assim dizer, o conteúdo do trabalho coletivo de professores e pedagogos na construção do projeto pedagógico - projeto este com clareza de seus fins, que se efetive no cotidiano; por isso é construção, não está pronto, acabado, mas se faz com profissionais competentes/comprometidos.

A construção do projeto pedagógico pelo coletivo dos educadores escolares objetiva a democratização do ensino, cujo núcleo é a democratização do saber, que passa agora a se diferenciar da democratização das relações internas, sem, no entanto, se desvincular delas.

A democratização das relações internas da escola constitui mediação para a democratização da Educação, o que não significa diminuir sua importância; pelo contrário, admitir a democratização das relações internas como mediação para a democratização da educação significa considerá-la condição sine qua non desta, porém não a única. As relações democráticas na escola, a participação nas decisões, o envolvimento da equipe de professores no trabalho são mediações básicas do objetivo do trabalho docente - ensinar de modo a que os alunos aprendam -, mas não são suficientes nem exclusivas.

Portanto, opor a democratização do saber à democratização das relações internas, como se fossem polos excludentes, é um falso problema. Cumpre reafirmar que o núcleo de trabalho docente é o ensino-aprendizagem, enquanto mediação entre os indivíduos que compõem uma sociedade e os modelos sociais vigentes nessa sociedade - o que se faz pelo ensino crítico dos conteúdos. As relações democráticas de trabalho na escola favorecem a consecução deste núcleo. A participação dos professores na organização da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nas suas formas de administração, será tão mais efetivamente democrática na medida em que estes dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos, bem como o seu significado social, pois só quem domina as suas especificidades numa perspectiva de totalidade (significado social da prática de cada um) é capaz de exercer a autonomia na reorganização da escola, a fim de melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber.

Que organização escolar favorece a consecução do objetivo de torná-la um instrumento de emancipação das camadas populares?

A esta indagação a resposta imediata é que certamente não é a escola que aí está, pois esta há anos cumpre a função de expulsar os alunos provenientes das camadas médias e baixas que têm tido acesso a ela, pela ampliação quantitativa de vagas. Tal escola está organizada a partir do aluno "ideal". Calcada no modelo da classe dominante, ela se estrutura segundo o princípio da homogeneidade, que, partindo de uma suposta uniformidade das características de ingresso da população, tem de se conformar com um critério de prioridade estatística, com base na qual se defi-

niu o aluno médio, isto é, dotado suficientemente das qualidades necessárias para aprender e só ter de reproduzir na salda a mesma variabilidade real das condições de entrada. Este aluno sempre teve o acesso e a permanência na escola garantidos. Assim, do ponto de vista dos conteúdos de ensino, dosagem, ritmo etc.; das metodologias de ensino; do tipo de relação entre professor e aluno, aluno e escola, escola e pais, professores e técnicos, professores entre si; da grade horária, distribuição das aulas na semana, horários; da sistemática de avaliação, aprovação, reforço etc., a Escola Pública que aí está tem cumprido a função seletiva e de evasão que privilegia os já privilegiados.

No entanto, à indagação feita - que organização escolar favorece a consecução do objetivo de torná-la um instrumento de emancipação das camadas populares? - é preciso responder que é a partir da escola que está aí que se deve construir a "nova". Ou seja, a organização escolar que possibilitará a consecução do objetivo de emancipação das camadas populares será engendrada a partir das condições existentes, porque, dentre outras razões, é na escola que aí está que encontramos elementos válidos que mostram possibilidades para o que deve ser a nova organização escolar. Em outras palavras, não se trata de conceber previamente um tipo de organização escolar ideal, mas de garimpar no já existente os elementos que, fortalecidos, apontam para novas práticas, o que requer pesquisas, análises, observações e experimentação, conduzidas a partir da finalidade de colocar a escola como instância socializadora do saber para as camadas populares.

A organização da escola é competência tanto dos profissionais docentes como dos não-docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deve suprir todas as funções que estão fora da sala de aula, mas que nela interferem, quer dizer, interferem no trabalho docente, o que não significa que este só atue na sala de aula. Assim, as tarefas que são objeto do trabalho social coletivo dos profissionais da escola podem ser listadas como segue:

• Seleção, distribuição e organização dos conteúdos a serem ensinados, considerados relevantes na prática social. Os conteúdos têm objetivos sociopolíticos- por isso devem ser selecionados a partir da prática social existente, a qual deve passar pelo crivo da crítica, a fim de que se construa uma prática social transformadora. Desta forma, as fontes para a seleção dos conteúdos são a natureza primária enquanto objeto de conhecimentos; a natureza transformada pela ação dos homens (natureza secundária); as relações sociais; o conhecimento em si. Impõe-se como tarefa necessária, pois, a revisão dos conteúdos, cujos princípios norteadores devem ser a visão política da educação escolar como prática social situada numa sociedade de classes; o domínio dos conteúdos específicos pelos diferentes professores; o conhecimento e a constante identificação das possibilidades socioculturais individuais dos alunos; a articulação das matérias (conteúdos) do ensino. A revisão dos conteúdos se dá a partir do que é historicamente necessário (a transformação da situação de desigualdades sociais), articulado com o que é historicamente possível (a situação de desigualdades sociais).

O trabalho de revisão dos conteúdos requer o concurso de todos os profissionais da escola. Para cada princípio de seleção e organização dos conteúdos ora expostos é preciso que os profissionais da educação escolar, partindo das condições existentes, tomem decisões e estabeleçam formas de suprir aquilo que inexiste: as condições de trabalho para a consecução do núcleo do trabalho docente que é o ensino--aprendizagem.

• A complexidade da organização escolar requer o concurso de profissionais não-docentes que, tendo determinadas competências, devem cuidar de tarefas relativas ã articulação dos conteúdos; à composição de turmas homogêneas, heterogêneas, bem como ao que fazer com cada uma delas; ao acompanhamento didático-pedagógico aos professores, em virtude de novos tipos de organização curricular - por exemplo, a do Ciclo Básico -, em face das questões metodológicas e de articulação de conteúdos-métodos, em virtude da avaliação que deve ser constantemente diagnosticada, requerendo conhecimentos técnicos específicos, bem como das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam. É importante ressaltar, ainda, que as decisões quanto a horários adequados às possibilidades dos alunos, dos períodos escolares - quantos, como organizá-los, número de alunos em sala, distribuição das matérias na semana, combinação dos horários de estudo e de trabalho em aula e os horários de merenda e recreação de tal forma a possibilitar o aproveitamento máximo dos trabalhos escolares; os dias letivos -, sua utilização favorável para ampliar as possibilidades de estudo e trabalho escolar, a atribuição de aulas e distribuição dos professores nas turmas de forma a propiciar a melhoria qualitativa do trabalho em aulas são questões administrativas que requerem a competência, não exclusiva, do pedagogo, especialista da Educação.

Enfim, trata-se de os educadores propiciarem, no interior da escola, condições as mais favoráveis possíveis para a democratização do ensino, lembrando com B. CHARLOT (A mistificação pedagógica p. 293) que: "Elaborar um sistema pedagógico é definir um projeto de sociedade e tirar dele as consequências pedagógicas".

Fonte

PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24.

QUEIROZ, CECÍLIA T. A. P. DE; MOITA, FILOMENA M. G. DA S.C. FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO. CAMPINA GRANDE; NATAL: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).

A tendência liberal tradicional

A tendência tradicional está no Brasil, desde os jesuítas. O principal objetivo da escola era preparar os alunos para assumir papéis na sociedade, já que quem tinha acesso às escolas eram os filhos dos burgueses e a escola tomava

como seu papel principal, fazer o repasse do conhecimento moral e intelectual porque através deste estaria garantida a ascensão dos burgueses e, consequentemente, a manutenção do modelo social e político vigente. Para tanto, a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que passivos. Nessa concepção de ensino o processo de avaliação carregava em seu bojo o caráter de punição, muitas vezes, de redução de notas em função do comportamento do aluno em sala de aula. Essa tendência pedagógica foi/é muito forte em nosso modelo de educação, ainda hoje, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, que vive uma salada de concepções pedagógicas. Sabemos que os professores são fruto da sua formação escolar, social e política, que esta se reflete na sua prática pedagógica, quando esta não é pensada/refletida cotidianamente, nesse caso, temos um ciclo vicioso: formado sem reflexão –formo alunos sem reflexão, também.

A tendência liberal renovada (subtítulo)

Novos ventos mudaram o mundo, no que diz respeito às concepções filosóficas e sociológicas da educação. Por volta dos anos 20 e 30, o pensamento liberal democrático chega ao Brasil e à Escola Nova

, chega defendendo a escola pública para todas as camadas da sociedade.

Para Saviani, apud Gasparin (2005), a Escola Nova acaba por aprimorar o ensino das elites, rebaixando o das classes populares. Mas, mesmo recebendo esse tipo de crítica, podemos considerá-la como o mais forte movimento "renovador" da educação brasileira. A tendência liberal renovada manifesta-se por várias versões: a renovada progressista ou pragmática, que tem em Jonh Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos; a renovada não-diretiva, fortemente inspirada em Carl Rogers, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais; a culturalistas; a piagetiana; a montessoriana; todos relacionadas com os fundamentos da Escola Nova ou Escola Ativa. Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de `escola ativa´" (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

Enfim, considerando suas especificidades e propostas de práticas pedagógicas diferentes, as versões da pedagogia liberal renovada têm em comum a defesa da formação do indivíduo como ser livre, ativo e social. "Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados" (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 28). Essa tendência retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o aluno como fundamental, que deve ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor, que deve ter o papel de facilitador do ensino. Defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que devem partir do interesse do aluno. Essa concepção pedagógica sofreu e sofre distorções fortes por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho planejado, deixando de organizar o que deveria ser ensinado e aprendido com a falsa desculpa de que o aluno é o condutor do processo. Nova parada para relembrar e resumir o que foi estudado:

A tendência liberal tecnicista

A Tendência Liberal Tecnicista começa a se destacar no final dos anos 60, quando do desprestígio da Escola Renovada, momento em que mais uma vez, sob a força do regime militar no país, as elites dão destaque a um outro tipo de educação direcionada às grandes massas, a fim de se manterem na posição de dominação. Tendo como principal objetivo atender aos interesses da sociedade capitalista, inspirada especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamentalista organizada por Skinner que traz como verdade inquestionável a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade. O chamado "tecnicismo educacional", inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica, constituiu-se numa prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até, dos professores, direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes. O tecnicismo defendia, além do princípio da neutralidade, já citada, à racionalidade, a eficiência e a produtividade. A educação, a escola passa a ter seu trabalho fragmentado com o objetivo de produzir os "produtos" sonhados e demandados pela sociedade capitalista e industrial. Tais como: o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outras. Subordina a educação à sociedade capitalista, tendo como tarefa principal à produção de mão de obra qualificada para atender ao mercado, trazendo para os alunos e para as escolas consequências perversas, a saber:

1. A sociedade passou a atribuir a escola e a sua tecnologia toda a responsabilidade do processo de aprendizagem, negando os saberes trazidos pelos alunos e pelos professores;

2. Incutiu a ideia errada de que aprender não é algo inerente ao ser humano e sim um processo que ocorre apenas a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas;

3. O professor passou a ser refém da técnica, repassada pelos manuais e o aluno a ser um mero reprodutor de respostas pré-estabelecidas pela escola. Assim, se o aluno quisesse lograr sucesso na vida e na escola, precisava apenas responder ao que lhe foi ensinado e reproduzir, sem questionar e/ou criar algo novo;

4. O bom professor deveria observar o desempenho do aluno, apenas com o intuito de ajustar seu processo de aprendizagem ao programa vivenciado;

5. Cada atividade didática passou a ter momento e local próprios para ser realizada, dentre outras. Naturalmente que este modelo, que defende a fragmentação do conhecimento, calcado na crescente especialização da ciência compromete a construção de uma visão global por parte dos educadores, impossibilitando ou dificultando, muitíssimo, o desenvolvimento de um ser humano mais integrado interiormente e participante socialmente. Vele salientar, que essa tendência pedagógica marcou fortemente as décadas de 70 e 80 e tem influência ainda hoje.

As Tendências Progressistas surgem, também, na França a partir de 1968, e no Brasil coincide com o início da abertura política e com a efervescência cultural. Nesta concepção a escola passa a ser vista não mais como redentora, mas como reprodutora da classe dominante. Em nível mundial, três teorias em especial deram a base para o desvelamento da concepção ingênua e acrítica da escola: Bourdieu e Passeron (1970) com a teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica; Louis Althusser (1968) com a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; e Baudelot e Establet (1971) com a teoria da Escola Dualista. Todas elas classificadas como "crítico-reprodutivistas", mas nenhuma delas apresenta uma proposta pedagógica explicita, buscam apenas, a explicar as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora. Defendem a necessidade de superação, tanto da "ilusão da escola como redentora, como da impotência e o imobilismo da escola reprodutora" (Saviani, 2003). Nessa perspectiva, Libâneo (1994), divide a Pedagogia Progressista em três tendências: A Pedagogia Progressista Libertadora, A Pedagogia Progressista Libertária, A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, que vamos ver mais detalhadamente.

A tendência progressista libertadora

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Surge, então a "pedagogia libertadora" que é oriunda dos movimentos de educação popular que se confrontavam com o autoritarismo e a dominação social e política. Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata.

O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Seus defensores, dentre eles o educador pernambucano Paulo Freire, lutavam por uma escola conscientizadora, que problematizasse a realidade e trabalhasse pela transformação radical da sociedade capitalista. Os seguidores da tendência progressista libertadora não tiveram a preocupação de consolidar uma proposta pedagógica explícita, havia opção didática já aplicada nos chamados "círculos de cultura". Devido às suas características de movimento popular, essa tendência esteve muito mais presente em escolas públicas de vários níveis e em universidades, do que em escolas privadas. Pierre Bourdieu Filósofo e sociólogo francês escreveu em parceria com Passeron, a obra La Reproduction (A Reprodução), publicada em 1970.

Desenvolveram trabalhos abordando a questão da dominação, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Sua discussão sociológica centralizou-se, ao longo de sua obra, na tarefa de desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. O mundo social, para Bourdieu, deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: campo, habitus e capital.

A tendência progressista libertária

Essa tendência teve como fundamento principal realizar modificações institucionais, acreditando que a partir dos níveis menores (subalternos), irão modificando "contaminando" todo o sistema, sem definir modelos a priori e negando-se a respeitar qualquer forma autoridade ou poder. Suas ideias surgem como fruto da abertura democrática, que vai se consolidando lentamente a partir do início dos anos 80, com o retorno ao Brasil dos exilados políticos e com a conquista paulatina da liberdade de expressão, através dos veículos de comunicação de massa, dos meios acadêmicos, políticos e culturais do país. Cresce o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica- se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os interesses locais e regionais, objetivando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos. Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos de mães, comunitários, associações de moradores etc.., para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade. A necessidade premente era concretizar a democracia, recém-criada, através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa.

No Brasil, os educadores chamados de libertários têm inspiração no pensamento de Celestin Freinet. Buscam a aplicação concreta de suas técnicas, na qual os próprios alunos organizavam seu trabalho escolar. A metodologia vivenciada é a própria autogestão, tornando o interesse pedagógico intrínseco às necessidades e interesses do grupo.

A tendência progressista crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica Essa tendência se constitui no final da década de 70 e início dos 80 com o propósito de ser contrária à "pedagogia libertadora", por entender que essa tendência não dá o verdadeiro e merecido valor ao aprendizado do chamado "saber científico", historicamente acumulado, e que constitui nosso identidade e acervo cultural, A "pedagogia crítico-social dos conteúdos" defende que a função social e política da

escola deve ser assegurar, através do trabalho com conhecimentos sistematizado, a inserção nas escolas, com qualidade, das classes populares garantindo as condições para uma efetiva participação nas lutas sociais. Esta tendência prioriza, na sua concepção pedagógica, o domínio dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de habilidades e raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica para fazer frete à realidade social injusta e desigual. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprio. Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente. Entende que não basta repassar conteúdo escolar que aborde às questões sociais. Complementa que se faz necessário, que os alunos tenham o domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades para interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. Agora você verá um quadro resumo, construído pela professora Terezinha Machado, que irá lhe ajudar a visualizar as diferentes tendências pedagógicas que estudamos até aqui. É importante que você saiba que estas tendências predominaram em determinado período histórico, o que não significa que deixaram de coexistir no momento em que outra tendência começava a ser difundida; pensar assim seria simplificar demais as complexidades da educação, também estas caracterizações estão num plano geral e não aprofundado; pois, como já foi dito, a intenção é discutir as tendências, situá-las a fim de relacionar com a prática pedagógica dos professores no intuito de trazer rotas, mapas para a sua prática como professor de Geografia, nesse momento, em formação. Temos consciência que na prática mesmo, no dia a dia de sala de aula e de vida profissional, o que vai definir sua atuação é a sua opção teórica, sua opção de classe, sua cidadania, que você irá articular a sua ação docente.

Quadro síntese das tendências pedagógicas

Nome da Tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor x aluno	Aprendizagem	Manifestações
1. Tendência Liberal Tradicional.	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
2. Tendência Liberal Renovada	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Lauro de oliveira Lima
3. Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill" escola de A. Neill.
4. Tendência Liberal Tecnicista.	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	Iinformações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis 5.540/68 e 5.692/71.
5. Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
6. Tendência Progressista Libertária.	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	Não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
7. Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participador e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Disponível em: www.terezinhamachado.verandi.org/textos/doc_30.doc **Acesso em:** 13julho/2007

Fonte

QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007

RESENDE, L. M. G. DE. A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. IN: VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO. ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. CAMPINAS: PAPIRUS, 1998.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico- administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local.

É, portanto, fruto de reflexão e investigação. Nesse sentido, e mediante observação e análise que se caracterizam por um contato direto do professor-pesquisador com a situação pesquisada e que vão ocorrendo ao longo de um tempo, no dia-a-dia da escola, os profissionais, do seu cotidiano, observam o que ocorre, ouvem o que é dito, lêem o que é escrito, levantam questões, observam e registram tudo. Documentam o não-documentado, procurando entender como ocorrem 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. Tais dados servem para clarificar ás questões prioritárias e propor alternativas de solução. André (1995, p. 111) afirma: Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional.

Esse imprescindível esforço coletivo implica a seleção de valores a serem consolidados, a busca de pressupostos teóricos e metodológicos postulados por todos, a identificação das aspirações maiores das famílias, em relação ao papel da escola na educação da população e na contribuição específica que irá oferecer para "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"(art. 2° da Lei n° 9.394/96).A análise do contexto externo consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das suas interações,, Para fazer a análise do contexto externo, é necessário identificar os principais participantes que interagem com a escola e analisar ás influências das dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais. No decorrer do processo de construção do projeto pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção é o da execução. Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico; que "reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico" (Veiga 1996, p. 22). Quanto a concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:

a) ser um processo participativo de decisões

b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele.

Neste contexto, Resende (1998) nos lembra que a gestão democrática está em processo de construção devido à pouca experiência que temos com o exercício democrático. Além disso, no cotidiano escolar segundo a mesma autora, "Antes mesmo de se buscar sistematizar o projeto político-pedagógico é indispensável analisar e atuar em espaços onde formas veladas de autoritarismo se transvertem criando verdadeiras barreiras contra criatividade, criticidade e a expressão das experiências vividas. [...]". Consequentemente, a chamada Gestão Democrática na escola é ainda objeto de analises e reflexão (RESENDE, 1998, p 40).

No que se refere ao princípio de liberdade da escola ou na escola, segundo Veiga (2006), pode ser visualizado em dois aspectos: enquanto autonomia da escola ou enquanto liberdade na relação entre os diversos sujeitos na escola, diretor, professor, aluno e funcionário. Como um dos grandes eixos que deveriam nortear a construção dos PPP está centralizada na liberdade, Medel (2013) define que, "[...] o eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino, que será definida em cada sistema de ensino". A condição para valorização dos profissionais da educação na escola, por sua vez, está ligada a formação acadêmica e continuada e a condição de trabalho do professor.

Apesar de estarem também como preocupação nos PPPs, o campo de ação da escola é limitado, pois em geral, a formação continuada é uma preocupação que vai além dos muros da escola. No Paraná, por exemplo, esta formação é ofertada pela Secretaria de Educação; sindicatos; universidades; entre outros. Nesse cenário, as escolas competem: 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 (VEIGA, 2006, p. 20).

Restam-nos agora, os princípios de igualdade e qualidade. Igualdade segundo Veiga (2006), na concepção que estamos utilizando, é igualdade de condição de acesso e permanência na escola. Já qualidade, nesta mesma concepção, representa qualidade de educação para todos, o

que implica não apenas uma qualidade formal técnica, mas política. Sendo que a qualidade formal está ligada as questões dos instrumentos, métodos e técnicas e a qualidade política é vinculado à questão da participação.

Poderíamos dizer que essa qualidade política é o que permitiria a participação atuante e consciente da criança, do educando na escola, na sociedade, pois partiria de um projeto de educação plural, heterogêneo e multicultural que reconhece a diversidade dos sujeitos na escola. E aqui reside um problema que tem posta em xeque a qualidade política da escola, pois o que vem acontecendo na escola em geral é o contrário, pois percebemos ao longo da história no sistema de educação, que privilegia um padrão monocultural e homogêneo, que é considerado padrão de normalidade e ignorando a composição multicultural e a heterogeneidade considerada anormal: [...]. o que parece imperar é uma cultura da "objetividade ", entendida como uniformismo, como ataque à diversidade, com finalidade de favorecer a articulação de sociedade "mono": monoculturais, mono linguísticas, monoétnicas, monoideológicas etc. Pretende-se negar a diversidade para impor uma única cultura que se anuncia e se faz pública como "comum", "consensual", "valiosa" e "histórica (a de sempre) ".

Esta homogeneização cultural na escola para estudiosos do tema tenderia a comprometer está qualidade da educação para todos, pois é considerada uma das principais causas da repetência e evasão. Todavia, é oportuno esclarecer que: 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 a todos. Qualidade para todos, portanto vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentindo que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem[...].

Um dos primeiros passos para a desconstrução desta homogeneizadora e monocultural seria a construção coletiva, de fato, do PPP, envolvendo professores, funcionários, diretores, pais e/ou responsáveis, alunos e comunidade. Tal conduta seria por si só, um passo importante na construção de uma escola que respeite e reconheça as diferenças e a pluralidades, haja vista a diversidade cultural, religiosa, de gênero, de classe, de etnia que estes agentes trazem em si. Como lembra Medel (2013.), "Numa visão multicultural, ao representar a identidade 9706 institucional da escola, o PPP representa um esforço coletivo de conferir unidade a partir da pluralidade. Essa unidade deve comportar espaços de pluralidade na sua definição e na sua implementação".

Outro caminho que tem se apresentado é pensar que a educação nas relações étnico raciais vem a partir de uma perspectiva teórica-filosófica multicultural ou do multiculturalismo. Pensando que a abordagem multicultural permite demonstrar o conservadorismo e as práticas discriminatórias que tem se perpetuado na sociedade e na escola ao resgatar a diversidade cultural e as relações de poder que estão implícitas nas interrelações destes diferentes grupos étnicos, culturais religiosos, etc: nas reflexões que desenvolvo neste artigo, tomarei o multiculturalismo na imbricação dos dois significados, quais sejam, no reconhecimento da diversidade e no caráter intervencionista das ações desvelando o cotidiano das pessoas, que é identificado como natural e comum a todos, embora não o seja, permeado que é pelas disputas de relações de poder construídas socialmente de forma desigual. (RESENDE, 2003, p. 33).

O multiculturalismo pode ser definido, a partir de Gonçalves e Silva (1998, p 13), como uma estratégia política ou ainda como um corpo teórico, que deve auxiliar ou orientar a produção do conhecimento. Já Peter Mclaren (2000), em seu livro intitulado como "Multiculturalismo crítico", indica que há quatro tipos distintos de multiculturalismo, sendo eles: o conservador ou empresarial; o humanista liberal; o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. O autor ainda ressalta, no entanto que, não é uma divisão fechada, mas há diálogos entre elas. Assim, pensar a educação a partir do multiculturalismo, especificamente o multiculturalismo crítico, seria uma maneira de romper com a visão homogeneizadora e monocultural, pois traria no seu bojo as vozes de sujeitos que até então foram relegados a segundo plano, no currículo e na sociedade. Medel (2013) destaca ainda que, é de suma importância pensar o multiculturalismo para se pensar as tensões e conflitos que permeiam a escola, no qual afirma que: o multiculturalismo expõe como reflexão obrigatória voltar-se ás tensões que envolvem a escola e a cultura e a cultura da escola e sua inclusão em políticas curriculares e avaliativas estaduais e nacionais, de modo que não apenas busque estratégias para que as diferenças culturais possam coexistir democraticamente, mas principalmente, que se mantenha um olhar constante acerca da tensão universal e particular no âmbito da gestão escolar (MEDEL, 2013, p. 20).

Fonte

DUARTE, A.; SILVA, R. T. C. Análise dos projetos político-pedagógico

Referência

RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

RIOS, TERESINHA AZEREDO. ÉTICA E COMPETÊNCIA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001.

ÉTICA E COMPETÊNCIAS

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. 20. ed., São Paulo: 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 reciproci-

dade, 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 na realidade. É o trabalho que faz os homens saberem, serem. O trabalho é a essência do homem. A ideia de trabalho não se separa da ideia 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 ideias, 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 especifico. 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 ideia de política está associada ao poder, e a medida a organização da vida material determina a organização das ideias 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.

É preciso refletir sobre os objetivos específicos da educação, para distinguirmos da prática política, mas vemos esta pratica, 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 a 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 papeis 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 especifica 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 aos 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 ideia 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, veem 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 política moral do educador a liberdade responsável. O educador deve associar a coletividade rompendo com a ideia dominante do pensamento burguês que é a de individualismo.

A ideia 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 éticopolitico 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 extraescolares 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, lançamo-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 autentico 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 ideia de projeto e a de utopia está ligada à ideia 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.

ROPOLI, EDILENE APARECIDA. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: A ESCOLA COMUM INCLUSIVA. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEESP. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. 2010.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A ESCOLA COMUM INCLUSIVA

PARTE I

1. SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇAS NA ESCOLA

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

De fato, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais.

Atenção, pois ao denominarmos as propostas, programas e iniciativas de toda ordem direcionadas à inclusão, insistimos nesse aspecto, dado que somos nós mesmos quem atribuímos significado, pela escolha das palavras que utilizamos para expressá-lo. É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder de definir identidades, currículos e práticas escolares.

2. ESCOLA DOS DIFERENTES OU ESCOLA DAS DIFERENÇAS?

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta?

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade normal de alguns e especial de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir.

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade - as escolas comuns - e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo - as escolas especiais. Ambas são escolas dos diferentes, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.

3. A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma

NOVA CONCURSOS

organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas escolas-padrão, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar. As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente, em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

3.1. MUDANÇAS NA ESCOLA

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem-intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se do que está INSTITUÍDO e do que Libâneo e outros autores (2003) analisaram pormenorizadamente.

Nesse INSTITUÍDO, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se do INSTITUINTE.

A escola cria, nas possibilidades abertas pelo INSTITUINTE, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

3.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Autora
Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos

A constatação de que a realidade escolar é dinâmica e depende de todos dá força e sentido à elaboração do PPP, entendido não apenas como um mero documento exigido pela burocracia e administração escolar, mas como registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e de aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações consequentes.

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar e escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Nossa legislação educacional é clara no que toca à exigência de a escola ter o seu PPP; ela não pode se furtar ao compromisso assumido com a sociedade de formação e de desenvolvimento do processo de educação, devidamente planejado.

A exigência legal do PPP está expressa na LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de "[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando claro que ela precisa fundamentalmente saber o que quer e colocar em execução esse querer, não ficando apenas nas promessas ou nas intenções expostas no papel.

Ao sistematizar estas escolhas e decisões, o PPP, a partir de um estudo da demanda da realidade escolar cria as condições necessárias para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da sua equipe e da avaliação processual das etapas e metas propostas.

Para Gadotti e Romão (1997), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola. O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola. Ele se propõe a responder a um feixe de indagações de seus membros, tais como: qual educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja, para qual projeto de sociedade? O PPP propõe uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados em educação.

Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas.

O caráter coletivo e a necessidade de participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito.

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, explicita, como um dos princípios para a educação no Brasil, "[...] a gestão democrática do ensino público". Essa preocupação é reiterada na LDBEN (Lei nº 9394/96), no artigo 3º, ao assinalar que a gestão democrática, além de estar em conformidade com a Lei, deve estar consoante à legislação dos sistemas de ensino, pois como Lei que detalha a educação nacional, acrescenta a característica das variações dos sistemas nas esferas federal, estadual e municipal. Ainda nesse detalhamento, a LDBEN avança, no seu artigo 14, afirmando que:

[...] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nos textos legais, fica clara a ênfase dada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, bem como a reiteração de que a proposta seja construída e administrada à luz de uma gestão democrática.

Outra legislação que vem corroborar nesse sentido é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Nº. 8.069/90), que, no seu artigo 53, enfatiza os objetivos da educação nacional, repetindo os princípios constitucionais e os da LDBEN, mas deixando claro em seu parágrafo único que "[...] é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais". Evidencia-se na legislação o caráter da comunidade escolar participativa e ampliada para além dos muros escolares, com compromisso conjunto nos rumos da educação dos cidadãos. A gestão democrática ampliada nos contornos da comunidade ganha, por meio do texto legal, condições de ser exercida com autonomia.

Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos.

A democracia, frequentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada nas redes de ensino, tem no PPP a oportunidade de ser exercida, e essa oportunidade não pode ser perdida, para que consiga espalhar-se por toda a instituição. Gadotti e Romão (1997) manifestam suas posições sobre a construção da democracia na escola e afirmam que esse tipo de gestão constitui um passo relevante no aprendizado da democracia.

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contraturno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa.

Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislação, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos a alunos em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros.

O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudança variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança.

Muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas ao elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos, entre as quais destacamos algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade.

É freqüente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de soluções utilitárias, prontas para o uso, alheias à realidade de cada instituição educacional. Essas práticas admitem: ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem; currículos adaptados; terminalidade específica; métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência; avaliação diferenciada; categorização e diferenciação dos alunos; formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos.

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que, qualquer transformação ou mudança seja, verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência [...] sem resistências, sem segurança, poder, firmeza, garantias (BONDÍA, 2002).

As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas. A experiência a que nos referimos não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, instrumental. Estamos nos referindo ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentidos ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência (BONDÍA, 2002).

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente.

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, abertamente e sem ideias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com avidez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende.

Ao se deixar levar por uma experiência de ensinar dessa natureza, querendo entender o que ela revela e compartilhando-a com seus colegas, o professor poderá deduzir que certas práticas e aparatos pedagógicos, como os métodos especiais e o ensino adaptado para alguns alunos, não correspondem ao que se espera deles. Ambos provêm do controle externo da aprendizagem, de opiniões que circulam e se firmam entre os professores, que são creditadas pelo conhecimento livresco e generalizado e pelas informações equivocadas que se naturalizam nas escolas e fora delas.

Opor-se a inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las, resistir e refutá-las simplesmente, distancia o professor da possibilidade de se formar e de se transformar pela experiência. Oposições e contraposições à inclusão incondicional são freqüentes entre os professores e adiam projetos do ensino comum e especial focados na inserção das diferenças nas escolas.

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo.

A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula.

A formação de turmas tidas como homogêneas é um dos argumentos de defesa dos professores, gestores e especialistas em favor da qualidade do ensino, que precisa ser refutado, porque se trata de uma ilusão que compromete o ensino e exclui alunos.

A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e

torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns.

Os professores em geral concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e admitem que as turmas são naturalmente heterogêneas. Sentem-se, contudo, inseguros diante da possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

A idéia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.

A aprovação e a certificação por terminalidade específica, como propõe a LDBEN/1996, não faz sentido, quando se entende que a aprendizagem é diferenciada de aluno para aluno, constituindo-se em um processo que não pode obedecer a uma terminalidade prefixada com base na condição intelectual de alguns.

Outra prática usual nas escolas é o ensino dos conteúdos das áreas disciplinares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, etc.) como fins em si mesmos e tratados de modo fragmentado nas salas de aulas.

A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso de várias disciplinas. [...] A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar (GALLO, 2002, p. 28-29).

Um currículo não disciplinar implica um ensino sem as gavetas das disciplinas, em que se reconhece a multiplicidade das áreas do conhecimento e o trânsito livre entre elas. O ensino não disciplinar não deve ser confundido com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais não superam a disciplinarização, continuando a organizar o currículo em disciplinas, pelas quais perpassam assuntos de interesse social, como o meio ambiente, sexualidade, ética e outros.

Segundo Gallo (2002), transversalidade em educação e currículo não disciplinar tem a ver com processos de ensino e de aprendizagem em que o aluno transita pelos saberes escolares, integrando-os e construindo pontes entre eles, que podem parecer caóticas, mas que refletem o modo como aprendemos e damos sentido ao novo.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade.

O multiculturalismo crítico, segundo Hall (2003), um estudioso das questões da pós-modernidade e das diferenças na atualidade, é uma das concepções do multiculturalismo. Essa concepção questiona a exclusão social e demais formas de privilégios e de hierarquias das sociedades contemporâneas, indagando sobre as diferenças e apoiando movimentos de resistência dos dominados.

O multiculturalismo crítico toma como referência a liberdade e a emancipação e defende que a justiça, a democracia e a equidade não são dadas, mas conquistadas. Difere do multiculturalismo conservador, em que os dominantes buscam assimilar as minorias aos costumes e tradições da maioria.

Outras práticas educacionais inclusivas que derivam dos propósitos de se ensinar à turma toda, sem discriminações, por vezes são refutadas pelos professores ou aceitas com parcimônia, desconfiança e sob condições. Motivos não faltam para que eles se comportem desse modo. Muitos receberam sua própria formação dentro do modelo conservador, que foi sendo reforçado dentro das escolas.

PARTE II

1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam. No entanto, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política, e existem razões para que esse atendimento ocorra na escola comum.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

2. ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS

Ao se articular com a escola comum, na perspectiva da inclusão, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular.

A mudança de rumos implica uma articulação de propósitos entre a escola comum e a Educação Especial, ao contrário do que acontece quando tanto a escola comum como a especial constituem escolas dos diferentes, dividindo os alunos em normais e especiais e estabelecendo uma cisão entre esses grupos, que se isolam em ambientes educacionais excludentes.

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam.

Para oferecer as melhores condições possíveis de inserção no processo educativo formal, o AEE é ofertado preferencialmente na mesma escola comum em que o aluno estuda. Uma aproximação do ensino comum com a educação especial vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

São eixos privilegiados de articulação:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;

- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;

- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; l o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;

- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

No caso do atendimento educacional especializado - AEE, por exemplo, as dimensões do INSTITUÍDO podem ser identificadas na existência de leis, políticas, decretos, diretrizes curriculares que chegam à escola definidas nos documentos oficiais, dando contornos à sistematização da oferta desse serviço na escola comum. Na dimensão do INSTITUINTE, muito pode ser criado nesse sentido: parcerias com setores da comunidade para a implementação de Planos de AEE; organização dos horários de oferta do AEE no horário oposto ao período escolar do aluno; projetos escolares interdisciplinares que incluam a necessidade da tecnologia assistiva - TA; planejamento para alterações na acessibilidade física da escola e assim por diante.

Do ponto de vista intraescolar, essas articulações mostram o impacto, os efeitos, a pertinência, os limites e mesmo as distorções dos atendimentos que estão sendo oferecidos aos alunos nas turmas comuns de ensino regular e nos serviços de Educação Especial, entre os quais o atendimento educacional especializado - AEE.

No plano extra-escolar, quando a escola se articula a outros serviços da comunidade, os efeitos dessas articulações se irradiam e se fazem sentir junto às famílias e demais profissionais que atendem aos alunos, dando destaque à escola no seu entorno e na rede de ensino, pois fortalece a sua posição e representatividade no conjunto das demais unidades e instituições filiadas à educação.

Há ainda certa dificuldade de se articular serviços dentro da escola. O que se entende equivocadamente por articulação entre a Educação Especial e a escola comum tem descaracterizado a interlocução entre ambas. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum.

A efetivação dessa articulação é ensejada pela inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas. Uma vez considerado esse serviço da Educação Especial como parte constituinte do Projeto, os demais eixos de articulação entre ensino comum e especial serão envolvidos e contemplados, e o ensino comum e especial terão seus propósitos fundidos em uma visão inclusiva de educação. O PPP já contém em si as premissas dessa articulação, que podemos apreciar no que ocorre quando o AEE se torna um de seus tópicos.

2.1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O AEE

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

A democracia se exercita e toma forma nas decisões conjuntas do coletivo da escola e se reflete nas iniciativas da equipe escolar. Nessa perspectiva, o AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola.

No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contraturno do horário escolar. O AEE, quando realizado em outra instituição, deve ser acordado com a família do aluno, e o transporte, se necessário, providenciado. Em tal situação, destaca-se, a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos.

O PPP prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno.

O PPP de uma escola considera, no conjunto dos seus alunos, professores, especialistas, funcionários e gestores, as necessidades existentes, buscando meios para o atendimento dessa demanda, a partir dos objetivos e metas a serem atingidas. Ao delimitar os tempos escolares, o PPP insere os calendários, os horários de turnos e contraturnos na organização pedagógica escolar, atendendo às diferentes demandas, de acordo com os espaços e os recursos físicos, humanos e financeiros de que a escola dispõe.

No caso do AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

Enquanto serviço oferecido pela escola ou em parceria com outra escola ou centro de atendimento especializado, o PPP estabelece formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes.

2.1.1. A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO AEE

O Decreto Nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar.

Esse Decreto possibilita às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009) reiteram que, no caso de a oferta do AEE ser realizada fora da escola comum, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, a oferta conste também do PPP do referido centro. Eles devem seguir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino para autorização de funcionamento e seguir as orientações preconizadas nestas Diretrizes, como ocorre com o AEE nas escolas comuns.

Conforme as Diretrizes, para o financiamento do AEE são exigidas as seguintes condições:

a) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;

b) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;

c) matrícula na classe comum e em centro de atendimento educacional especializado público;

d) matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. É possível, por exemplo, atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes LIBRAS ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita.

Foto 1 - Mostra uma sala de recursos multifuncional e a professora ensinando Língua Portuguesa escrita para crianças com surdez. Esse ambiente apresenta recursos visuais fixados na parede.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar. O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum.

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições:

a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009).

Foto 2 - Mostra equipamentos e materiais pedagógicos para alunos com deficiência visual.

b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade.

Com base nesses dados, o professor elaborará o plano de AEE, definindo o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano. Outros dados poderão ser coletados pelo professor em articulação com o professor da sala de aula e demais colegas da escola.

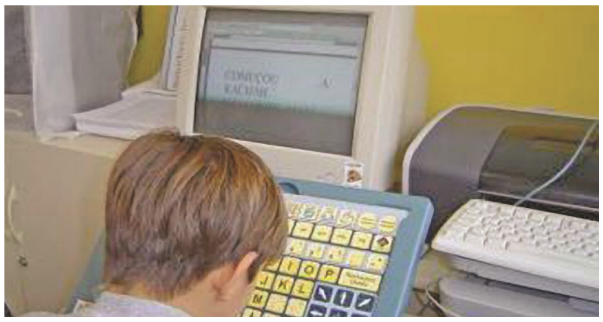


Foto 3 - Mostra um aluno com deficiência visual, utilizando os recursos da informática acessível.

c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.

Foto 4 - Mostra uma aluna com paralisia cerebral em sala de aula comum, fazendo uso da prancha de comunicação alternativa.

Foto 5 - Exibe materiais produzidos com papel cartão para o ensino de LIBRAS. Cada imagem é acompanhada do sinal de Libras e da palavra em Língua Portuguesa.

d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. O plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades.

e) Organizar o tipo e o número de atendimentos (MEC/SEESP, 2009). O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. O número de atendimentos semanais/mensais varia de caso para caso. O professor vai prolongar o tempo ou antecipar o desligamento do aluno do AEE, conforme a evolução do aluno.

f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (MEC/SEESP, 2009). O professor do AEE observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos.

O professor de sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os serviços e recursos do Atendimento estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno.

Foto 6 - Mostra aluno no AEE aprendendo o uso do leitor de tela.

g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (MEC/SEESP, 2009).

h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009). O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da arquitetura, engenharia, informática.

No decorrer da elaboração e desenvolvimento dos planos de atendimento para cada aluno, o professor de AEE se apropria de novos conteúdos e recursos que ampliam seu conhecimento para a atuação na Sala de Recursos Multifuncional.

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos.

As parcerias intersetoriais e com a comunidade onde a escola está inserida estão entre as prioridades do Projeto Político Pedagógico, pois a educação não é apenas uma área restrita aos órgãos do sistema educacional. Elas aparecem nas ações integradas da escola com todos os segmentos da sociedade civil e da sociedade política dos Municípios e Estados com as escolas.

Indicadores importantes das parcerias intersetoriais são as ações desenvolvidas entre as escolas e as Secretarias de Educação, de Saúde, Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário, Ministério Público, instituições, empresas e demais segmentos sociais. O PPP, ao propor essas parcerias, está consubstanciado em uma visão de complementação e de alinhamento da educação escolar com outras instituições sociais.

No caso do AEE, faz parte do seu Plano a previsão, desenvolvimento e avaliação de ações sincronizadas com a Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura e demais segmentos. As parcerias fortalecem esse Plano, sem correr o risco de perder o foco no AEE, na medida em que a participação de outros atores amplia o caráter interdisciplinar do serviço.

2.1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

A formação de professores consiste em um dos objetivos do PPP. Um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere. Neste documento, apresentam-se as ações de formação, incluindo os aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este estudo perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam no AEE.

À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE.

As palestras informativas devem envolver o maior número de pessoas possível: professores do ensino comum e do AEE, pais, autoridades educacionais. De caráter mais amplo, essas palestras têm por objetivo esclarecer o que é

o AEE, como ele está sendo realizado e qual a política que o fundamenta, além de tirar dúvidas sobre este serviço e promover ações conjuntas para fazer encaminhamentos, quando necessários.

Para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras.

Essas metodologias trazem novas formas de produção e organização do conhecimento e colocam o aprendiz no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem por meio da identificação e análise dos problemas e da capacidade para formular questões e buscar informações para responder a estas questões, ampliando conhecimentos.

Tradicionalmente os cursos de formação continuada são centrados nos conteúdos, classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada num perfil "ideal" de aluno que se deseja formar. Estes modelos de formação estão sendo cada vez mais questionados no contexto educacional e algumas metodologias começam a surgir com a finalidade de romper com esta organização e determinismo. Tais metodologias rompem com o modelo determinista de formação, considerando as diferenças entre os estudantes e apresentando uma nova perspectiva de organização curricular.

Zabala (1995) defende uma perspectiva de organização curricular globalizadora, na qual os conteúdos de aprendizagem e as unidades temáticas do currículo são relevantes em função de sua capacidade de compreender uma realidade global. Para Hernandez (1998), o conceito de conhecimento global e relacional permite superar o sentido da mera acumulação de saberes em torno de um tema. Ele propõe estabelecer um processo no qual o tema ou problema abordado seja o ponto de referência para onde confluem os conhecimentos.

É neste contexto que surgem as metodologias ativas de aprendizagem. Elas requerem uma mudança de atitude do docente. Uma delas refere-se à flexibilidade diante das questões que surgirão e dos conhecimentos que se construirão durante o desenvolvimento dos trabalhos. Este processo permite aos professores e aos alunos aprenderem a explicar as relações estabelecidas a partir de informações obtidas sobre determinado assunto e demonstra respeito às diferentes formas e procedimentos de organização do conhecimento.

Essas propostas colocam o aprendiz como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e agrega valor educativo aos conteúdos da formação. Os conteúdos não se tornam à finalidade, mas os meios de ensino. As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem receitas para solucioná-los.

Entre as diversas metodologias, a Aprendizagem Colaborativa em Redes - ACR, construída a partir da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, foi desenvolvida para um programa de formação continuada a distância de professores de AEE. Seu foco é a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz.

A ACR é composta de etapas que incluem trabalhos individuais e coletivos. As etapas compreendem a apresentação, a descrição e a discussão do problema; pesquisas em fontes bibliográficas para favorecer a compreensão do problema; apresentação de propostas de soluções para o problema em foco; elaboração do plano de atendimento; socialização; reelaboração da solução do problema e do plano de atendimento; avaliação.

A proposta de formação ACR prepara o professor para perceber a singularidade de cada caso e atuar frente a eles. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a internet disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores.

As tecnologias de informação e comunicação - TICs, em especial as tecnologias Web 2.0, possibilitam aos usuários o acesso às informações de forma rápida e constante. Elas permitem a participação ativa do usuário na grande rede de computadores e invertem o papel de usuário consumidor para usuário produtor de conhecimento, de agente passivo para agente ativo, o que pode ampliar as possibilidades dos programas de formação pautados em metodologias ativas de aprendizagem.

Estas e outras ferramentas possibilitam viabilizar a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão e, o mais importante, socializar estas práticas e fazer delas um objeto de pesquisa.

PARTE III

1. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

NOVA CONCURSOS

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Nesse processo, o Programa atende a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE, bem como o espaço para a sua implantação. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

Foto 7 - Mostra um aluno com deficiência física utilizando vocalizador em sala de aula comum.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Foto 8 - Mostra materiais didático-pedagógicos integrantes das salas de recursos multifuncionais.

1.1. CONHECENDO ALGUNS RECURSOS ACESSÍVEIS

a) Jogo Cara a Cara: O objetivo do jogo é encontrar a outra cara igual a que o outro participante tem em mãos. Crianças com cegueira têm a possibilidade de encontrar os pares em função das texturas, e crianças com baixa visão, em função das cores contrastantes. O jogo foi feito em borracha e com retângulos em tamanho grande para permitir que crianças com dificuldades motoras possam jogar. Dessa forma, o jogo permite a participação de todos.

Foto 9 - Mostra o jogo acessível cara a cara, feito de borracha recortada em retângulos.

b) Maquete da planta baixa: Uma maquete de planta baixa pode ser confeccionada com diferentes materiais, como o papel cartão, o papel camurça e outros. Esse material proporciona a percepção do ambiente, a orientação espacial e a mobilidade.

Foto 10 - Mostra maquete da planta baixa de uma escola da rede pública de ensino. A maquete foi feita com material simples, como o papel cartão e o papel camurça. Ela está sobre uma mesa. Três pessoas estão sentadas e uma delas tateia a maquete.

c) Máquina Braille

Foto 11 - Mostra a professora do AEE ensinando o aluno com cegueira a usar a máquina de datilografia Braille.

d) Jogo da velha e dominó: Estes jogos são constituídos de peças e tabuleiro em diferentes materiais, texturas, cores e formas geométricas que permitem acessibilidade para alunos com cegueira ou com baixa visão.

Foto 12 - Mostra o jogo da velha e de dominó feito de madeira, em cores contrastantes.

e) Teclado com colmeia: A colmeia é um recurso da tecnologia assistiva feita em acrílico transparente com furos coincidentes às teclas do teclado comum. A colmeia facilita a digitação do aluno com dificuldade motora.

Foto 13 - Mostra um teclado com colmeia para uso do aluno com dificuldades motoras.

f) Mouse e acionador de pressão: O acionador de pressão, conectado ao mouse, é utilizado por alunos com deficiência física. Por exemplo, em casos em que os alunos apresentam amputação de braços, o acionador poderá ser ativado com o queixo ou, se o aluno apresenta dificuldades motoras nas mãos, o acionador poderá ser ativado com o movimento do cotovelo.

Foto 14 - Mostra um mouse com o acionador de pressão conectado.

g) Aranha-mola: O recurso da tecnologia assistiva denominado Aranha-mola é produzido com um arame revestido, onde os dedos e a caneta são encaixados. O objetivo deste recurso é estabilizar ou auxiliar nos movimentos de pessoas com deficiência física nas atividades em que utilizam lápis, caneta ou pincel.

Foto 15 - Mostra um aluno escrevendo com caneta encaixada na aranha-mola.

Considerações Finais

A garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. Este fascículo destacou em seus tópicos a importância de se rever a organização pedagógica e administrativa das escolas para que estas possam tornar-se espaços inclusivos.

Do ponto de vista da escola comum, ressaltou-se o papel do Projeto Político Pedagógico como instrumento orientador desses espaços e a participação e comprometimento dos professores na elaboração e execução desse

Projeto. Quanto à Educação Especial, reiteramos a necessidade de esta modalidade de ensino ser parte integrante do PPP, para que seus serviços possam ser implementados na perspectiva da educação inclusiva, como prevê a Política Nacional da Educação Especial.

O entrelaçamento dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado, conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos nas escolas. As ações para consolidação do AEE exigem firmeza e envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos.

Nessa caminhada em favor de uma escola para todos, a educação especial brasileira tem tomado decisões e iniciativas que surpreendem pela ousadia de suas propostas e coerência de seus posicionamentos com o que nossa Constituição de 1988 prescreve como direito à educação.

A possibilidade de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994) tem sido a saída adotada pelos que colocam sua capacidade criadora para inovar, romper velhos acordos, resistências e lugares eternizados na educação. É a determinação e um forte compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira que está subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela Política atual da Educação Especial.

VASCONCELLOS, CELSO. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA. LIBERTAD - CENTRO DE PESQUISA, FORMAÇÃO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA. 14ª ED., 2002.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

"O conhecimento é a grande categoria do processo educacional. É estratégia fundamental e privilegiada de vida, de uma vida práxica que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano que emoldura a catalisa nossas experiências. O conhecimento é mediação central do processo educativo. E aí ele se constrói concretamente, supondo evidentemente intencionalidade, metodologia e planejamento".

"Celso Vasconcellos vem trazer, através deste livro, uma valiosa contribuição, na medida em que coloca e desenvolve esta discussão, não mais num plano puramente especulativo, mas naquele plano bem concreto e imediato da prática real do educador. É isso mesmo: sem perder, em nenhum momento, o apoio rigoroso de seus referenciais teóricos, a exposição/ reflexão de Celso parte da experiência concreta do trabalho pedagógico na sala de aula, onde ele acontece de maneira efetiva e imediata. A abordagem desenvolvida pelo autor já é uma experiência muito palpável da unidade profunda dos processos envolvidos na relação educacional. Com razão, afirma que é na sala de aula que 'o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores'. A relação pedagógica, cerne da efetivação da formação humana, é mediada pela própria realidade, pois nela se 'dialoga' sobre o mundo real". (Trechos do Prefácio, por Antonio Joaquim Severino).

Esta obra visa:

-Possibilitar uma tomada de consciência dos pressupostos implícitos na prática pedagógica

-Fazer a crítica da relação pedagógica de cunho tradicional, alienado

-Despertar para a necessidade de superar a relação pedagógica baseada na mera justaposição, em direção à interação

-Trabalhar os fundamentos da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula, estabelecendo alguns princípios norteadores da prática pedagógica.

A MOBILIZAÇÃO PARA O CONHECIMENTO

Não há aprendizagem sem o interesse do aluno em aprender.

Para que um determinado objeto se torne objeto de conhecimento é imprescindível que o aluno esteja mobilizado para conhecê-lo. É preciso que o aluno tenha mobilidade para tal, tendo a intenção de conhecer esse objeto desconhecido. E o ato da mobilização para o conhecimento do objeto exige do sujeito uma carga energética física e psíquica durante todo o processo. É importante ressaltar que durante essa aprendizagem também estão presentes cargas afetivas em torno do objeto a ser conhecido, e que essas cargas não podem ser demasiadas, pois assim poderá ocasionar distúrbios, em virtude da grande ansiedade de quem quer conhecer o objeto.

Para que o sujeito conheça o objeto também é de grande necessidade aborda-lo, e nesse sentido podemos dizer que não há possibilidade de conhecimento do objeto se ele estiver ausente do sujeito.

Mas para o sujeito construir o seu conhecimento a respeito de um objeto qualquer é preciso também que esse objeto tenha significado para o sujeito. Mesmo um simples significado no primeiro momento já é o suficiente. O que vale é prender o aluno ao objeto, para que no segundo momento ele desperte mais desejo de conhecê-lo, se este fizer parte das suas necessidades. Nesse sentido, podemos afirmar que a mobilização é o caminho e a meta é o significado que o objeto tem para o sujeito.

Em se tratando da mobilização para o conhecimento, podemos dizer que nenhum sujeito se debruçará horas a fio sobre um objeto que não satisfaça as suas necessidades num sentido bem amplo. E isto é o grande problema que enfrentamos na sala de aula hoje em dia – não conseguimos despertar a atenção dos nossos alunos porque não estamos oferecendo para eles objetos que satisfaçam as suas necessidades, as suas curiosidades.

Partindo-se do princípio da dialética da mobilização, concordamos plenamente que ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho, os sujeitos se motivam em comunhão, mediados pela realidade – parafraseado de Paulo Freire.

Já os professores adeptos da linha pedagógica tradicional não aplicam a dialética da mobilização em sala de aula. Eles têm uma visão equivocada sobre o que é construção do conhecimento. Para esses professores o caráter reflexivo e ativo dos alunos em torno do objeto não tem significância, e basta que esses alunos estejam em sala de aula, pois sendo assim eles acham que os alunos já podem estar motivados.

Articulação realidade-Objeto-Mediação

Para que o educando, sujeito conhecedor ou transformador do objeto, no processo de mobilização para o conhecimento, tenha sucesso na sua empreitada a favor das descobertas, é necessário que a sua ação seja consciente e voluntária, tão quanto necessária seja a do professor.

É preciso, nesse sentido, que o professor conheça a realidade dos seus alunos, suas necessidades, para assim poder traçar a mobilização para o conhecimento e ter conhecimento de onde quer chegar. Somente assim o trabalho da metodologia dialética poderá ter sucesso.

Conhecer a realidade do aluno é um ponto de partida muito importante se quisermos realmente buscar a mobilização. Mas uma realidade concreta e vista pelos olhos da razão, desprezando a realidade empírica que corresponde a somente o superficial das coisas.

Portanto, para que isso ocorra, o primeiro passo seria a prática social comum a professor e aluno.

Para o educador construtivista é importante ressaltar a presença da psicogênese durante o processo de conhecimento, no qual estão interrelacionados a infraestrutura orgânica, o cérebro, o amadurecimento da função e as relações sociais.

O homem é geneticamente social, mas ele também é social e o seu conhecimento é produto da inteligência.

A forma de conhecer as coisas tem elementos diferenciados, mesmo apresentando estrutura básica semelhantes. Vejamos que em certa fase da vida a criança pode deixar de entender algo que para o homem na sua fase adulta seja tão óbvio, tão comum! Às vezes os adultos não percebem certas coisas, mas nem por isso elas deixam de existir!

Durante o processo de ensino-aprendizagem é muito comum observarmos educadores que pulam/queimam as etapas da aprendizagem – os professores ao invés de se prenderem aos pormenores iniciais sobre o assunto, vão logo, para o que eles dizem "ao que interessa". É o que chamamos de técnica do atalho. Isso bloqueia o raciocínio lógico do aluno, tendo em vista que a aprendizagem é um processo visto em fazes.

Uma característica da mobilidade para o conhecimento é a clareza dos objetivos. Mas não tratamos aqui dos objetivos mecânicos que não despertam o sujeito para o conhecimento, e sim, de objetivos que satisfaçam realmente as necessidades dos alunos.

Infelizmente os objetivos traçados pelas escolas só atendem às regras do sistema, tendo como prioridade o programa conteudista, o que o diretor quer e o que possivelmente poderá cair no vestibular. Desse modo fica difícil educar para a vida!

Sendo assim, a intencionalidade do educador, que aponta a real definição sobre o seu papel, deixa de existir e, consequentemente, a intencionalidade do sujeito/aluno também não tem sentido.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Consiste em possibilitar que o aluno faça o confronto direto com o objeto, de forma a apreendê-lo em suas relações internas e externas. Tal procedimento deve permitir que o aluno estabeleça relações de causa e efeito e compreenda o essencial. Quanto mais abrangentes essas relações forem, melhor o aluno as compreenderá.

É exatamente o momento em que o aluno, no seu estudo, passa a conhecer o objeto e tirar conclusões sobre tal, para assim poder construir novos conhecimentos sobre o mesmo.

É nesse momento que o aluno vai conhecer o objeto a ser estudado, mas com a ajuda do professor. Nenhum dever toma partido de um aprendizado isolado. Os dois, "em comunhão," devem interagir constantemente em torno do objeto e a realidade.

Sendo assim, o professor, ao invés de dar o conhecimento pronto para o aluno, mobiliza-o, estimula-o para que ele mesmo possa buscar o conhecimento e refletir sobre o mesmo, com o auxilia da ajuda do professor.

Processo de conhecimento em sala de aula

Apesar da mobilização do sujeito ser uma característica para conhecer os objetos, ainda somente isto não é necessário para eu haja a construção do conhecimento. A ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido é a necessidade primordial. Isto posto, podemos dizer que o importante então não é só motivar, mas colocar o sujeito a par da construção do conhecimento. E para isso o aluno deve ter em conta que a contradição é o núcleo para que isso ocorra. O homem deve ser ativo para superar as contradições, as dúvidas em torno do objeto. Se não houver as contradições não teria sentido algum a construção do conhecimento. A contradição deve existir para que seja superada, em torno da ideia que há entre o objeto e o sujeito.

Diante do exposto, o papel do professor seria estabelecer a contradição, tendo em vista as representações mentais que o aluno tem consigo. Mas essa negação não é o simples fato de dizer "não" para o vazio, uma negação sem sentido. É uma negação/contradição que provoque o aluno a sair do seu estado de inércia e se mobilize através da expressão do seu pensamento, criticando a realidade dos fatos existenciais. Para isso o professor tem que ter em mente os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, afinal o aluno tem um quadro de significados e uma gama de conhecimentos anteriores que precisam ser aprimorados.

NOVA CONCURSOS

A vontade de vencer a contradição sempre existente entre o sujeito e o objeto é uma luta constante dos homens. Mas essa contradição pode sofrer interferências no estabelecimento. Às vezes o sujeito não se sente desafiado por uma contradição porque está mais ligado em outra – deslocamento de contradição. Em outro momento o sujeito esquece certa contradição e vai à busca daquela que mais lhe interessa, esquecendo as demais – bloqueio de contradição.

Para a construção de conhecimentos pautada na visão libertadora a criticidade deve fundamentalmente existir. Como poderia o professor entrar em contradição com o aluno se este estivesse no senso comum? O aluno, nesse caso, permaneceria numa passividade e longe de ser um sujeito crítico e pensante. Mas a criticidade a que me refiro não é aquela que somente fala mal das coisas ao nosso redor, e sim, aquela que questiona a realidade, a razão de ser das coisas.

Uma das tarefas mais difíceis para o educador é trazer o sujeito/aluno do senso comum – estado sincrético – para o senso crítico – análise e síntese do conhecimento. O problema aqui é denominado de continuidade e ruptura.

Mas o certo é que o educador deve partir do ponto onde o educando se encontra para então, a partir daí, procurar estimular o conhecimento do aluno, através de análises sobre o objeto até então desconhecido. E, para isso, é grandiosa a importância que teremos de dar às aproximações sucessivas acerca do objeto a ser estudado, afinal a construção do conhecimento em torno de um objeto não se dá de uma só vez.

Aos nos aproximarmos de um objeto teremos a oportunidade de conhecê-lo, feito isto é hora de analisá-lo com persistência e demora. Somente depois disso podemos fazer a síntese sobre o objeto estudado.

Para que o educando tenha conhecimento pleno da realidade ele deve analisar o objeto o qual pretende conhecer na sua totalidade. Mas não é isso que as escolas pregam. A escola é organizada em disciplinas e com a função de "vomitar" conteúdos e mais conteúdos, deixando a desejar na relação sujeito e realidade social.

Para a práxis pedagógica podemos afirmar que não existe aprendizagem passiva. Toda prática de aprendizagem exige ação ativa por parte de quem quer conhecer o objeto. E nessa prática ativa não basta somente prestar atenção ao que o professor fala, pois, sendo assim o ato de agir, contestar ficaria no esquecimento, dando lugar à passividade por parte de aluno. O aluno deve comparar levantar hipóteses, duvidar, questionar, julgar, dar solução aos problemas, pois só assim ele estará desenvolvendo o que nós chamamos de operações mentais.

Na metodologia dialética o que se pretende é uma prática pedagógica que tenha sentido e que seja de alto grau de significância. Não bastam somente as tarefas. Fazer as tarefas só pó fazer, quando o aluno está condicionado a notas não é uma prática educativa decente. A escola deve procurar uma ação consciente: intencionalidade do sujeito. É preciso que o aluno queira fazer, tenha intenção de fazer. Nada forçado tem sentido positivo.

Quanto às tarefas, é ideal que não olhemos para os tipos de atividades e sim observemos se elas representam algo de concreto. Que seja uma atividade que exija raciocínio, que seja mais motora, pois sendo assim poderá criar uma ação ativa mais concreta sobre o aluno, para que ele desenvolva seus conhecimentos com mais vontade.

Na construção do conhecimento deve existir uma ligação forte entre o sujeito e o objeto, ambos devem estar interrelacionados com o social para que a construção desse conhecimento não seja restrito. Sujeito e objeto são sempre modificados e dependentemente da prática social, e isso é o que chamamos de caráter social do conhecimento.

No processo ensino-aprendizagem o professor não pode fazer sozinho a tarefa. Não pode fazer pelo aluno, mas também o aluno não pode realizar suas atividades sozinho. O professor deve sim, ser o mediador na construção do conhecimento, estimulando o aluno a dar passos mais largos em busca de novos horizontes. Esta sim, é que deveria ser a forma de trabalho em sala de aula. Além disso, o professor deve provocar o aluno a pensar, criticar, estar sempre com o pensamento em atividade. Deve dispor de objetos e dar condições para que o aluno tenha rendimento naquilo que ele se debruça para conhecer. Deve interagir com o seu aluno em busca de soluções para os problemas propostos.

A problematização caracteriza a construção do conhecimento no momento em que o sujeito vive sendo desafiado pela natureza para poder transformá-la. O sujeito encontra problemas para conhecer ou transformar o objeto. E são justamente esses problemas o motor principal que faz com que o sujeito seja motivado para o desafio de construir mais conhecimentos em torno do objeto de estudo.

Estabelecendo a contradição

Estabelecer contradição representa um passo primordial para a constante busca da construção do conhecimento. Pela problematização o professor deve sempre adotar a contradição, confrontando-a como o conhecimento elementar ou parcialmente apropriado que o aluno tem. E isso traz a possibilidade de ganho de conhecimento por parte do aluno, transpondo-lhe do senso comum para o senso crítico. E sendo assim, ao invés do professor sobrecarregar a memória dos alunos com questões fúteis que não trazem significado algum para os alunos, ele devia persistir no levantamento de situação problema, para que os alunos sejam estimulados a refletir/penar sobre algum tema-problema. Sendo assim, os alunos tentarão resolver o problema e, caso não consigam, o professor dá um ajuda e o encaminham novamente para a continuidade da resolução do problema. O importante é se ligar no problema.

A respeito do planejamento das aulas, o professor deveria estimular muito mais a criatividade dos alunos, lendo textos e pedindo que tirassem a ideia central dos mesmos e interrogando sobre dúvidas acerca do conteúdo abordado, ao invés de ficar no círculo vicioso da tarefa mecanizada.

No ato do planejamento ou elaboração das aulas, o professor deve estar preocupado com o movimento do real, esquecendo, portanto, do movimento do conceito. Uma coisa é o professor conceituar para os alunos algo

que pode estar ligado à realidade. Outra coisa é o professor tentar conceituar para esses mesmos alunos uma expressão química muito distante das experiências vividas por esses alunos. O professor jamais deverá ser escravo dos programas que só abordam conteúdos fora da realidade.

Isto posto, é bom ressaltar que não é fácil estabelecer a mudança da prática pedagógica por parte do professor, no sentido da dialética da travessia. Muitos problemas de várias ordens são vistos como barreiras para que o professor saia do seu estado de estagnação e mergulhe na prática educacional inovadora. As condições de trabalho, sua condição, econômica, etc, são alguns entre tantos fatores que impedem o rompimento da barreira da pedagogia tradicional.

Exposição dialogada

A prática pedagógica marcada pela exposição dialogada tem certa vantagem sobre a metodologia expositiva, em virtude de a primeira favorecer ao aluno a liberdade de poder opinar, levantar hipóteses sobre problemas tratados na sala de aula. Um outro lado positivo é a própria interação que há entre o aluno e o professor durante a abordagem do assunto em pauta.

De a aula dialogada corresponde a um avanço em relação à expositiva, o que diríamos da exposição provocativa? É justamente nesse tipo de exposição que os problemas são colocados para serem solucionados pelos alunos. Nesta fase os alunos são estimulados para desenvolver uma reflexão de confronto. O que o professor diz é investigado pelos alunos. Aqui, tanto a postura dos alunos quanto a do professor tomam outro rumo.

Face ao exposto, perguntamos: diante de tanta liberdade dada ao aluno para que ele possa falar à vontade, podemos dizer que o professor não pode mais falar? Claro que não! O professor sempre deverá ser o mediador na sala de aula e a sua presença será muito importante para ajudar o aluno a sair do estágio sincrético da construção do conhecimento.

Certamente o professor contribui para a aceleração da reconstrução do saber – investigação versus exposição – quando orienta os alunos em meio às dúvidas na solução dos problemas. O aluno trás o seu conhecimento sincrético e o professor como mediador expões algumas informações e o aluno, nesse sentido, deverá ser capaz de superar este estágio do conhecimento.

O professor, quanto à questão das técnicas, deverá ficar atento quando exigir dos alunos apresentação de trabalhos em grupo. O que importa aqui não é esperar uma apresentação, uma exposição espetacular daquilo que foi estudado pelos alunos, nem sequer poupar as energias do professor. O mais importante mesmo com isso é ajudar para que dessa forma os alunos engrandeçam a sua construção de conhecimento. De certa forma, esta ou outras técnicas deverão ser submetidas a um método ideal, onde seja necessária a apresentação sincrética do objeto de estudo, expressão das representações prévias, problematização, fornecimento de subsídios, elaboração de hipóteses, ..., síntese conclusiva, etc.

ELABORAÇÃO E EXPRESSÃO DA SÍNTESE DO CONHECIMENTO

Aqui o aluno recolhe novos elementos apresentados pelo professor, estabelece novas relações até então não percebidas ou ainda percebidas de maneira diferente. Essa ação permite que o aluno construa um conhecimento mais elaborando, a partir da complementação ou da negação do conhecimento anterior.

É o momento em que o educando, tendo terminado o seu estudo sobre o objeto, possa fazer um apanhado sintético a respeito dele. É neste momento que se espera que esta síntese tenha consistência fidedigna sobre o objeto estudado, do contrário, o aluno deverá percorrer todo o caminho de volta, da síncrese para a análise até chegar à construção de uma nova síntese.

Necessidade de expressão

A expressão material do conhecimento auxilia o aluno na concretização da sua síntese. Se esta vai ser materializada através da fala, tem a vantagem de a interação social provocar a correção de possíveis erros detectados na síntese. Se a síntese for materializada através da escrita isto ajudará para que o trabalho sintético seja bem mais elaborado e tenha maior perfeição, pois a partir da formatação podem se fazer correções à vontade (ao contrário da síntese falada).

Na relação do sujeito com o mundo, o professor deve entender que a fala é, sem dúvida, não somente um meio de comunicação, mas um instrumento de pensamento. À medida que o sujeito vai conhecendo algo, interagindo com o mundo social à sua volta, ele sente vontade de expressar-se sobre as descobertas advindas desse conhecimento. E, ao passo que o objeto é mais estranho para o sujeito ele sente muito mais vontade de fazer uso da palavra para poder conhecer o objeto de estudo.

No processo de determinação da síntese observamos que, enquanto aquilo que sintetizamos está somente em nossa cabeça, podemos expor esse conhecimento de forma mais generalizada, mas, à medida que formatamos a síntese materializando-a para o texto escrito, estamos concretizando o trabalho, realizando uma síntese conclusiva e restrita ao que está no papel.

É certo afirmar que jamais poderemos subjugar a nossa síntese material, pois, sendo assim estaríamos confessando a nossa própria impossibilidade de construir o conhecimento.

A interação social entre o educador e o caminho que o educando está trilhando se concretiza no momento em que há a expressão contínua das representações sintéticas elaboradas pelos educandos. Ao passo que as representações sintéticas são expostas e comentadas em sala de aula, ocorre uma interação social entre os alunos, como também entre esses e um novo conhecimento que poder ser reconstruído naquele momento.

Para que haja uma interação social dentro da classe é preciso que se crie um ambiente interativo. Esse ambiente só pode ser construído se houver um clima de respeito mútuo entre os alunos. O professor, para isso, deverá ajudar

NOVA CONCURSOS

para que esse ambiente saudável seja criado. É nesse clima que tudo que o aluno fala deverá ter importância. Também ninguém poderá tomar o espaço de outro falando demais. Mas falar de menos também prejudica o desenvolvimento do trabalho.

São tantas as formas de expressão do conhecimento que o educando pode utilizar: oral, gestual, gráfica, escrita, etc. em todas elas estão presentes a construção de conhecimento que, de certa forma, provocou a mudança da realidade em relação a um conhecimento prévio sobre o assunto abordado.

Elaboração da síntese

Tendo em vista que a própria construção do conhecimento pode ser considerada de síntese, e em virtude de que só podemos fazer análises do problema depois da elaboração de uma síntese precária, fica difícil determinar em qual momento seria oportuno e aconselhável para a elaboração da síntese, isto porque a análise e a síntese estão intimamente muito articuladas.

Em se tratando dos níveis de síntese, podemos entender que há uma complexidade específica para cada forma de expressão dessa síntese. Na ordem crescente de abstração de conhecimento podemos citar a dramatização, a forma verbal e por último a forma escrita.

Para qualquer objeto de conhecimento há infinita possibilidade de se realizar a sequência: síncrese >análise > síntese. E para saber se o educando chegou ao grau de síntese minimamente satisfatória na construção do conhecimento, os educadores observam a expressão dos educandos em torno da problematização abordada, para assim poder verificar se os alunos atingiram a síntese mínima.

Interação na elaboração

Se o educando assim preferir, ele pode solicitar várias formas de expressão da síntese elaborada pelos alunos – de uma síntese provisória ele pode solicitar que os alunos construam uma síntese menos elaborada, uma mais elaborada. E pode ainda pedir uma síntese em grupo, promovendo a interação durante a elaboração. E pode ainda o professor exigir que os alunos construam uma síntese pessoal ou individual a partir da síntese grupal.

É importante saber que existe um limite na elaboração da síntese. Nem todos os educandos são capazes de chegar ao estágio da síntese, ficando paralisados na síncrese. Mesmo com a ajuda do educador alguns alunos sentem dificuldades e são limitados na elaboração da síntese. O conhecimento científico apurado, presente em alguns textos, juntamente com o conhecimento filosófico, podem ser um dos motivos que atrapalha certos alunos a chegar na reta final do estágio síncrese-análise-síntese, porque sentem dificuldades em analisar os textos.

Retorno à prática social

Se a prática da construção do conhecimento é pautada na realidade social, podemos afirmar que o ser humano como sujeito detentor e construtor de conhecimento, poderá modificar a sua realidade através da prática social, com vista na força da sua expressão carregada de significados. Para isso, o sujeito deverá ser compreendido e ter o dom de envolver as pessoas através do seu conhecimento, articulado com a realidade social.

CONCLUSÃO

A função primordial da educação está na construção do conhecimento. A ação pedagógica na escola deve oportunizar a construção do conhecimento, o que numa instância maior resulta na constituição de identidades autônomas, capazes de estabelecer relações críticas entre os homens, suas ações e o mundo. Entretanto sabemos que nem sempre as práticas pedagógicas atingem, ou procuram atingir a construção do conhecimento. Esse é um processo no qual é necessária a permanente busca de significado, de sentido.

O conhecimento só acontece através do significado que adquire aquilo que se estuda, aquilo que se fala e que se faz por quem realiza a ação, seja ele professor ou aluno; e principalmente só acontece quando há interação, onde todos têm voz para falar e discutir. Caso contrário, só se tem informações e sujeitos. Falta a interação entre eles, ou seja, a construção de significados.

A escola é a referência para a elaboração de uma leitura de mundo baseada no conhecimento científico. Logo, o principal determinante no processo de elaboração dessa leitura, que é construção de conhecimento, está no currículo – formal, em ação e oculto – como ação pedagógica. Dessa forma é fundamental ao professor e aos profissionais da educação, avaliar as questões curriculares, na busca de uma ação pedagógica que contribua efetivamente para a construção do conhecimento. Somente uma revisão profunda das questões curriculares, que envolva o planejamento dos programas, a discussão dos mesmos, a formulação dos planos de trabalho dos professores e a sua aplicação, ou seja, toda a ação pedagógica; poderá transformar a situação em que se encontra a situação educacional hoje.

Fonte
VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. Libertad – Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagógica. 14ª ed., 2002.

VINHA, TELMA PILEGGI. O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA. REVISTA DO COGEIME, Nº 14, JULHO/99, PÁG. 15-38.

O que me levou a pesquisar a área da moralidade, a questão da autonomia, foi a minha experiência como coordenadora pedagógica. Quando eu trabalhava em Itatiba, cidade próxima a Campinas, como coordenadora, os professores costumavam me perguntar: "O que eu faço com aquele aluno que bate nos outros? O que eu faço com aquele que fala palavrão o tempo inteiro? E com aquele que não pára um minuto quieto, que fica correndo pela classe? Eu ponho para pensar e não adianta."

Eu também não sabia o que fazer. Sabíamos que não podia gritar, não podia estrangular, mesmo sendo nossa vontade, não podia colocar de castigo, não podia bater. Nós sabíamos o que não fazer, mas não sabíamos quais procedimentos eram adequados para lidar com essa questão do desenvolvimento da moralidade, da autonomia, da disciplina.

Estudamos um pouco de psicologia, lemos textos, lemos artigos e não queremos educar como educávamos algumas décadas atrás. Não queremos repetir um modelo de educação autoritária, como a que nós tivemos. Mas, ao mesmo tempo, nos sentimos inseguros de como agir diante de um mal comportamento de uma criança. Por vezes, os professores sentiam-se muito permissivos. Diziam: "Eu converso, converso, converso e não adianta. Não acontece nada. Ele continua da mesma maneira."

Em outros momentos, o professor não se continha e acabava estourando e sentia-se autoritário demais. A nossa preocupação era encontrar o limite da intervenção, de qual o procedimento que está mais coerente com o ser humano que eu quero formar. Que ser humano vocês querem formar? Autônomo, crítico, criativo, humano, responsável, que saiba conviver com o outro, cidadão, feliz, inteligente.

Humano, no sentido de pessoa humanizada, merece reflexão. Será que os nossos procedimentos pedagógicos, aqueles que utilizamos em sala de aula, são coerentes com esse homem que queremos construir?

Na escola tradicional, o professor também tem esses objetivos belos e nobres, e realmente gostaria de estar trabalhando para formar esse homem. Só que, na sala de aula, uma carteira está atrás da outra e as crianças não podem se comunicar, conversar. Cada um tem que ter o seu próprio material, não pode emprestar para o amigo. A professora é quem diz o que fazer, quando fazer, como começar, quando começar, a que horas terminar. Ela é quem determina, inclusive, a ida ao banheiro. É a própria professora que diz para as crianças quando está certo e quando está errado.

Como é que queremos formar pessoas cooperativas, se um não pode ajudar o outro, porque isso é visto como 'cola', como uma coisa negativa? Quando escrevem, eles colocam o braço sobre o trabalho para o outro não ver. Como é que eu posso formar pessoas solidárias, se cada um tem que ter o seu, se eu não posso compartilhar os meus materiais, se eu não posso compartilhar minhas atividades com o meu colega? Como é que eu quero formar pessoas que saibam decidir, se o professor decide até a hora das crianças irem ao banheiro, decide que atividade vai ser dada, como vai ser feita? Como é que eu quero crianças que saibam viver em uma democracia, conviver com os iguais, se eles não podem conversar?

Há muita incoerência entre o objetivo e os instrumentos utilizados para atingir esse objetivo. Se o objetivo é formar um ser humano autônomo, criativo etc, a sala tem que ter um ambiente em que tudo isso seja possível de acontecer. Essa é apenas uma reflexão inicial. O tema central é a construção da autonomia, o desenvolvimento moral.

O que se entende por moralidade? Qual é a ideia de moralidade? O que é certo? O que é íntegro, integridade, respeito, o bem, o caráter? Como isso é construído na criança, como a criança aprende isso no dia-a-dia? Ela segue exemplos, modelos?

Primeiramente, o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê.

Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo. O estudo da moral, da ética, é como eu devo agir. O mais importante, para Piaget, não são os valores pessoais. O que mais importa para ele é por que eu sigo esses valores. Por exemplo, por que eu tenho que ser honesto numa relação com outra pessoa? Por que a sociedade me ensinou e todos cobram esse padrão social? Se eu viver em uma sociedade que me ensine que a mentira, às vezes, é o melhor caminho, então eu posso mentir e tudo bem? Eu tenho que ser verdadeiro sempre? Por que isso é importante?

Piaget mostra o que vai fazer diferença entre uma moral autônoma – quando uma pessoa governa a si mesma, é responsável pelos seus atos, leva em conta o outro antes de tomar uma decisão – e uma moral heterônoma – quando a pessoa é governada pelos outros. É uma pessoa que justifica o que ela faz, justifica o que ela sente em nome do outro, do terceiro. "Eu penso assim porque a vida inteira me ensinaram a agir assim."

O que faz diferença entre uma moral heterônoma, em que a moral é externa, e a autônoma, em que o centro, a ética, os meus valores, são interiorizados, são internos é justamente a razão de eu seguir os meus valores. Por que os professores querem que as crianças cumpram as regras da classe? Porque as regras são necessárias para organizar os trabalhos, para formar os cidadãos do futuro e não por medo da criança de ficar sem recreio ou receber uma punição ou uma recompensa do professor depois.

O fundamental para Piaget é que as pessoas autônomas seguem determinadas normas porque elas acreditam que isso é o melhor para elas. Elas não seguem essas nor-

mas para receber uma recompensa, por medo do olhar externo, por medo de uma punição, de uma censura. O importante não é ser leal ou não, mas por que eu estou sendo leal.

É preciso saber que numa relação entre pessoas, se uma começar a falar mentiras, o elo de confiança é rompido, desestabilizando a relação. O importante é refletir a respeito de por que seguimos as normas, os nossos valores. É por medo ou para agradar os pais, o diretor, as crianças?

Para serem coerentes com isso, os educadores devem estar pensando por que estão transformando a sala de aula, aderindo ao construtivismo. Se é porque eu sigo os meus valores e estou me transformando ou se é por uma recompensa ou uma punição. É isso que vai fazer diferença entre uma moral autônoma e uma moral heterônoma.

Para a criança, a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio. O mesmo vale para a moralidade. A construção dos valores, o desenvolvimento moral, se dá a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral, necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro.

Será que a moralidade é ensinada diretamente? É muito comum usarmos histórias infantis – contar que o Pinocchio mentiu e o nariz dele cresceu. Quando as crianças brigam, contamos uma história de briga entre os personagens, que tiveram um final trágico. Com a história da cigarra e da formiga, ensinamos a questão da solidariedade, da cooperação, e assim por diante, sempre utilizando a moral da história.

Na realidade, a moralidade não se aprende assim. A moralidade não é ensinada por sermões. A moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências diárias que a criança tem ao se relacionar com o outro.

O pai ensina a não mentir, mas quando, por exemplo, encontra uma morena na padaria, diz para o filho: "não fala para tua mãe que eu encontrei com a fulana". Ou a mãe bate o carro e diz: "não conta para o teu pai que fui eu!". Ou ainda quando a criança fala a verdade, é punida, mais pelo que ela contou do que por ter falado a verdade. No entanto, para a criança, o sentimento é de que falou a verdade e foi castigada. O que ela está aprendendo?

A criança vai percebendo que, às vezes, ela mente e não é descoberta e que a mentira é necessária para escapar de um castigo. Essas são as experiências que ela está tendo com as pessoas, mostrando que nem sempre ser honesto é um bom negócio.

Para falar da moralidade infantil é preciso considerar que a criança tem uma concepção do que é certo, do que é errado, do valor de verdade, do valor de mentira, completamente diferente do adulto. Para uma criança pequena, uma mentira que é considerada grave é uma mentira em que você não pode acreditar. É, por exemplo, você dizer que encontrou um homem do tamanho de um prédio. Para ela, essa é uma mentira muito grave, porque não existe um homem do tamanho de um prédio. Assim, o exagero para a criança é mentira. Por outro lado, ela falar que tirou uma nota alta na prova, sendo que não tirou, não é uma mentira assim tão séria, porque ela poderia ter tirado mesmo! Como ela poderia ter tirado, é uma mentirinha boba.

Um adulto que disser que trocou de carro e não trocou cometeu uma mentira séria, porque está querendo aparecer, teve a intenção de mentir e enganar. Mas se alguém disser: "eu vi um caminhão que parecia um navio de tão grande", as pessoas vão perceber que é um exagero, não é uma mentira tão séria. Para a criança é o contrário.

A criança também considera o engano e a mentira a mesma coisa. A partir daí, como podemos lidar com a mentira na criança? Constance Camille deixa claro que, primeiramente, devemos perceber que a própria inteligência da criança – de educação infantil, com dois a sete anos – é pré-operatória, é intuitiva.

Muitas vezes acontece que o adulto é capaz, a partir de indícios, deduzir que a criança comeu biscoitos – a lata de biscoito está diminuindo, a boquinha da criança está suja. Em vez de afirmar: "você comeu biscoito", diz: "o seu coração está me dizendo que você comeu biscoito." Ou: "deixa eu olhar nos seus olhos. Você comeu biscoito e está mentindo" Isso é um abuso da autoridade do adulto que trata a criança como se fosse transparente. Isso só é possível porque essa criança ainda é pré-operatória, incapaz de tirar a conclusão como o adulto.

Eles realmente acreditam que são transparentes e que os adultos são mágicos, têm o poder de, olhando dentro dos olhos, ouvindo o coração, adivinhar. É diferente se o adulto falar "eu não posso acreditar no que você está me dizendo por causa disso".

A primeira atitude do adulto é não abusar da autoridade de adulto, porque a criança constrói a privacidade com muito custo. É preciso dizer para a criança o porquê de você não acreditar no que ela está dizendo e mostrar onde está a mentira no que ela falou. Explicar quais são as consequências da mentira na relação entre duas pessoas.

Quando queremos crianças e pessoas sinceras, devemos estar preparados para ouvir verdades agradáveis e desagradáveis. Valorizar o fato de a criança ter contado a verdade, mas não deixar de conversar sobre o que ela fez. Deixar claro que contar a verdade é algo saudável, e refletir sobre o ato em si.

Moralidade envolve uma série de regras e essas regras só existem porque na convivência entre as pessoas são necessárias. Com o tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade dessa regra existir. Na educação, é isso que tem de ser mostrado para as crianças.

É muito comum as regras serem associadas ao medo da criança ser punida, ao medo dela ser castigada por Deus, ou por um anjinho que está vendo tudo. Ou ainda a uma recompensa. Se ela for boazinha, vai ganhar um sorvete. Na realidade, se a criança só deixa de mentir porque tem medo de o nariz crescer, ou deixa de mentir porque a mamãe não gosta que mente, ou porque a mamãe acha feio, ela cresce com medo de descobrirem. O que fazia essa criança legitimar a norma de falar a verdade eram coisas que, provavelmente, quando ela crescer já não vai acreditar mais. Haverá situações em que ela vai mentir e ninguém vai descobrir, o nariz não vai crescer. Ela vai experimentar

situações em que a opinião da mãe dela não pesa tanto quanto a dos amigos.

O que fazia a criança legitimar a norma já não existe mais. Ela não tem mais porque cumprir. Por isso é importante associar uma regra a um bem-estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social.

Temas transversais

Atualmente, é comum os professores alegarem que, nas classes em que trabalham em grupos, as crianças têm mais conflitos. É claro, elas convivem mais, antes elas conviviam menos, então os conflitos não apareciam. A moralidade é justamente um tema transversal à ética por causa disso.

As crianças estão convivendo e, de repente acontece uma briga. Se o professor finge que não vê, ele está passando uma mensagem de que, nessa escola, a agressão é permitida. Ao contrário, se a briga é encerrada por um adulto e os dois são colocados de castigo, a mensagem é de que os adultos têm mais autoridade, e quando vocês tiverem um problema têm de procurar um adulto. O melhor seria interferir para revalidar a regra e deixar claro: "aqui nesta escola, as pessoas não devem se agredir. Vamos ver o que está acontecendo e uma maneira de resolver isso sem agressão."

Diante do mesmo conflito, o adulto pode ter respostas diferentes e, de qualquer maneira, ele está ensinando a moralidade nesse dia-a-dia. Com cada resposta que ele dá, ou com as que ele não dá, a moralidade e a ética são abordadas. Por isso é um tema transversal. A moralidade vai se dando a partir daquelas situações do cotidiano do professor, do pai, das crianças com as crianças. Nesses momentos é que estão sendo trabalhadas a ética e a moralidade.

Cada ato do relacionamento com o aluno serve para algo e faz parte da construção da personalidade que a criança está formando. Em cada ato, o educador tem que perceber que está trabalhando a moralidade, por isso que é um tema transversal. Vamos supor que duas crianças estejam brigando por causa de um balanço. O professor pode fingir que não está vendo. Ou pode ir lá e dizer: "Cada um balança dois minutos e eu vou ficar marcando." Ou ele pode chegar e falar: "Temos um balanço e duas crianças querendo balançar. Como vamos resolver isso? Como vamos fazer para que todos usem o balanço?"

Nos três casos, o professor está passando uma mensagem. Podem se pagar porque o problema é de vocês. Ou o adulto resolve o problema. Ou vamos resolver o problema sem agressão.

Quando as crianças começam a resolver os problemas, as soluções não são as mais adequadas. Mas elas só vão chegar a resolver os problemas de forma adequada, quando começarem a resolvê-los, percebendo as consequências.

Em nenhum momento afirma-se que o professor não deve intervir. Mas a intervenção deve ser adequada, construtiva. Atuar como interlocutor ou mediador do problema, da discussão para que as crianças possam chegar a uma conclusão.

O que as crianças podem fazer na sala, com relação aos limites, às normas, é justamente elaborar as regras. Há normas que são necessárias, não são negociadas. Por exemplo, não é permitido bater. É uma regra que não pode ser flexível – bater só de vez em quando ou de leve. Outro exemplo é escovar os dentes, também é uma regra que não tem negociação.

Nas salas de aula existem dois tipos de regras. As regras necessárias são as regras de boa saúde, de boa educação. São regras que não se negocia. A criança não pode escolher se ela quer ir na escola ou não. Este tipo de escolha não tem negociação.

Existem outras normas que são as que organizam o trabalho da sala e garantem a justiça. Da formulação dessas regras as crianças podem participar. Por exemplo, combinar algum sinal para avisar quando o barulho estiver muito alto. Há salas em que a criança incomodada com o barulho apaga a luz para avisar os colegas que abaixem o tom de voz. Diminuiu, ela acende a luz. Assim, até a cobrança da regra não fica só com o professor, mas também com quem estiver incomodado.

É muito comum acontecer uma visão reducionista da teoria de Piaget, quando as escolas acham que a criança pequena pode escolher qual a sanção ou castigo que vai ser dado à criança que está aprontando alguma coisa. Crianças de seis anos são egocêntricas e incapazes de coordenar pontos de vista diferentes, de se colocar no lugar do outro. Elas escolhem os castigos da maneira mais severa, que é a ideia que elas têm de justiça. Para elas, é justo pagar o preço sofrendo, para ser perdoado e aceito no grupo, restabelecendo o elo que foi rompido.

Nesses casos, não se pode passar a autoridade da escolha de sanção para a criança, mas sim elaborar a regra com eles. Um problema é colocado, discutido e decidido pelo grupo, resultando numa regra. Mas não se combina com as crianças o que fazer com quem não segue a regra, porque isso é um problema do professor, que tem que ser bem preparado para saber qual é a sanção mais justa, com o aluno.

A criança tem uma interpretação de regra rígida, ao pé da letra. Ela não percebe que cada caso é um caso. Ela não tem essa noção de justiça. É um erro acharmos que as crianças podem escolher qual é a sanção mais justa. Quando pregamos a intervenção e a não intervenção, trata-se de uma intervenção adequada, porque o professor desempenha uma autoridade na classe. Até saber, inclusive, até onde as crianças podem ir.

A moralidade é um tema transversal porque, quer o professor queira, quer não queira, está trabalhando a moral. O problema é que a maioria das escolas trabalham a moralidade não em direção à autonomia e sim à manutenção da heteronomia. Toda escola – de Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino médio, professor de química, de física – trabalha a moral. Mas muito poucos professores a trabalham em direção a autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam temas transversais como orientação sexual, educação para a saúde, ética, pluralidade cultural, meio ambiente. Quando o professor pede para as crianças escovarem os dentes e a torneira fica aberta, ele está trabalhando o tema transversal meio ambiente, mas com o desperdício.

Em outra situação, ele vê duas crianças brincando de faz-de-conta de namorar ou se beijando e fica roxo de vergonha ou repreende. Ele também está trabalhando a orientação sexual. Nós precisamos conhecer muito bem os temas transversais porque, independentemente da nossa vontade, eles estão sendo trabalhados.

A moralidade é ensinada a todo momento. O professor passa mensagens e valores constantemente. Qualquer professor transmite valores e regras nos livros didáticos, na organização institucional. Para cada regra da escola, temos de pensar se ela é realmente necessária, se está prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Tudo tem que ter um sentido de existir.

Outro aspecto refere-se a como o conteúdo é trabalhado. Se queremos "pessoas críticas", não ensinamos história com uma visão única, dando a crítica pronta. É preciso que eles comparem diferentes autores sobre história e discutam. Para ensinar o lógico-matemático, é preciso dar oportunidade para a criança reinventar, assim como no conhecimento físico, com as propriedades dos objetos, cor, sabor, odor.

Ensinar sem permitir que eles descubram, passando os conceitos como se fossem verdades prontas, ensinando a técnica para resolver sem deixá-los resolver por si mesmos, assim o educador deixa claro que a verdade vem da cabeça do professor. Assim, o que os alunos têm de fazer, mesmo que eles não entendam, é obedecer, é aceitar a autoridade, que hoje é o professor e amanhã pode ser o diretor, o chefe, o marido, o político.

As crianças vão aprendendo a engolir sem entender. Vão engolindo e achando que é assim mesmo e quando crescem, continuam acreditando que as verdades vêm de determinadas pessoas e não questionam essas verdades.

Avaliação

A forma de avaliação das crianças é outro aspecto. Por exemplo, perder ponto quando conversar e ganhar ponto quando entregar trabalho. A maneira de usar o instrumento de avaliação, ameaçando com frases como: "vocês vão ver na hora da prova, vou dar uma prova surpresa". Portanto, na avaliação, e se é avaliado o desenvolvimento da criança pequena, também está sendo trabalhada a moralidade.

A relação professor-aluno e a relação entre as próprias crianças são indicativas de valores, normas e regras. Se é permitida a discriminação e o desrespeito no relacionamento entre os alunos, isso é legitimado pela escola, que não tem esse direito e o professor não pode permitir esse tipo de atitude no ambiente escolar.

Nós precisamos, como educadores, ter uma postura extremamente exemplar. Somos modelos e sabemos que, nesse período pré-operatório, a criança aprende muito por imitação, que é inconsciente. O modelo tem que ser exemplar porque a criança não vai aprender o que é falado, mas com os atos de quem fala. Por isso, é fundamental que haja coerência no modo de agir e coerência no discurso.

Para a criança aprender o respeito, tem que viver em um ambiente de respeito. Para aprender a falar baixo, é preciso que se fale baixo com ela. Se as crianças utilizam uniforme, os professores têm de usar também. Se o professor quer que as crianças, por exemplo, respeitem uma fila, tem que respeitar também e, na hora da merenda, entrar na fila, e se quer que eles falem a verdade, tem que ser sincero. O modelo tem que ser exemplar e isso é fundamental. A criança não vai seguir as mensagens passadas verbalmente, oralmente. Ela vai seguir o comportamento. Por isso a postura tem que ser muito exemplar.

Ambiente cooperativo

É muito comum na educação em geral, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que se estudem técnicas e procedimentos de educação moral, mas o professor não faz o essencial que é construir um ambiente cooperativo. Não adianta pensar em trabalhar direitos e respeito com discurso e técnicas em cima de dilemas, e não construir na classe um ambiente em que tudo isso está presente.

A preocupação deve ser construir esse ambiente, em que as crianças interajam, pautado pelo respeito, sem coerção ou pressão. Favorecer que a criança tome pequenas decisões e assuma responsabilidades. Ela estará construindo esse conhecimento e o professor também estará trabalhando com temas específicos, como os direitos.

Na verdade, a construção da personalidade moral vai se dar a partir da interação com os diversos ambientes: família, escola, amigos, meios de comunicação, etc. Cada um tem um peso. Na primeira infância, até os quatro anos, a família tem um peso muito grande. A interação com esses vários ambientes é que vai formando o desenvolvimento moral da criança.

Na realidade, o que faz uma criança desenvolver mais ou menos a sua moralidade e a sua autonomia, é justamente o convívio, se ela está interagindo num ambiente autoritário ou democrático. Mas a concepção de autoritário não é apenas o "não". Em um ambiente em que tudo é não, é natural que a criança tenha mais dificuldades de tomar decisões para assumir responsabilidades e ficar com medo de punições. Mas no construtivismo, o autoritário não é só esse ambiente.

Autoritário é o que o adulto faz pela criança que ela pode fazer por si mesma. Autoritário é quando o professor está ensinando ou instruindo algo que a criança pode descobrir ou reinventar a partir de situações que ele vai colocando, para que ela reinvente, para que ela descubra. Autoritário, é aquele professor que coloca as normas, que diz o que é melhor para a criança. É o professor que não permite que as crianças interajam, que elas troquem ideias. Autoritário é o professor que entrega o trabalho na mão, recolhe o trabalho, resolve os problemas, entrega o material, diz o horário de começar, de ir ao banheiro etc.

Eu brinco que "atire a primeira pedra quem nunca tiver pecado", porque no dia-a-dia do educador, acabamos amarrando o sapato, pondo comida no prato, ajudando a criança. E, muitas vezes, os pais que podem ter babá, podem estar prejudicando ainda mais as crianças, porque muitas vezes a babá tira a roupa, dá o banho, escolhe a roupa, põe a roupa, abotoa, amarra o sapato, penteia o cabelo, põe a comida no prato, dá a comida na boca, põe na frente da televisão, coisas que a criança poderia fazer sozinha.

Assim, um ambiente autoritário é um ambiente em que não é permitido que a criança faça as coisas por ela mesma. O democrático é o contrário, é aquele ambiente em que a criança planeja junto com o professor quais atividades vão ter naquele dia. Ela vai tomar decisões, escolher, dentre as opções oferecidas pelo professor, quais quer fazer. É o ambiente em que as crianças montam os cantinhos, pegam os materiais e estes são compartilhados. A criança é quem decide e o ritmo dela é respeitado.

Então, por exemplo, se uma criança demora mais para fazer um desenho e outra menos, a que terminou muda de canto. Não tem aquela comparação entre as pessoas: "olha, tá vendo, está todo o mundo te esperando, só falta você."

Nesse ambiente democrático, diante de um conflito, as crianças vão pensar outra maneira de resolvê-lo, sem usar as mãos, os dentes, cotovelo, joelho, pé. O professor evita fazer pela criança tudo aquilo que ela pode fazer por si mesma. Em casa é a mesma coisa.

A criança pequena não pode tomar grandes decisões. Por exemplo, não cabe à criança escolher em que escola quer estudar, nem se ela quer sair numa noite fria com casaco ou não. Isso ela não pode decidir. Mas ela pode decidir com qual casaco ela quer sair, se ela quer com o vermelho, com o roxo ou com o amarelo. Ela pode decidir, por exemplo na escola, se ela quer entrar com a mãe ou se prefere entrar sozinha. Ela não vai escolher se ela vai trabalhar ou não no dia, mas ela pode escolher quais atividades. A criança pequena, em um ambiente democrático, não toma qualquer decisão, mas está tomando pequenas decisões o tempo inteiro.

Em virtude da educação autoritária que nós tivemos, hoje em dia, diante de desafios, morremos de medo de errar. Quando alguém pede para a pessoa falar em público, ela treme na base. Para tomar decisões, justificamos o nosso agir em nome do outro: "Ah, mas fulano falou que era para eu fazer assim", ou: "eu reagi assim porque o porteiro foi mal-educado comigo", mas você poderia ter reagido de outra maneira.

Justamente pelo fruto dessa educação é que nós somos assim hoje. O mercado de trabalho, inclusive, exige mais do que apenas cumprir ordens. Exige pessoas que pensem por si mesmas, que tomem decisões, criativas, que estejam sempre se atualizando. A escola está formando pessoas que não estão atendendo às necessidades do próprio mercado profissional.

O Piaget diz que as pessoas verdadeiramente autônomas são raras. É claro, a vida inteira vivemos em um ambiente autoritário, quando não era a escola, era mãe, o pai que diziam que tinha que obedecer, que é o pai quem manda.

Cito o depoimento de um pai no livro "Liberdade sem medo": "meus pais foram autoritários, minha escola usava castigo e, se não fosse por isso, eu não seria a pessoa que eu sou hoje." E o Hill responde assim para ele: "olha, eu não conheço o senhor, mas quem disse que o senhor não poderia ser uma pessoa melhor do que é hoje?!". Temos que argumentar isso com os pais, mostrando que o mundo está mudando. Nós somos frutos de uma educação autoritária, mas queremos formar pessoas cada vez melhores.

Os limites vão situar a criança no espaço social e é preciso determinar os espaços da mãe, do colega, da professora. No desenvolvimento moral, para Piaget, os limites são necessários e eles precisam existir. A criança necessita disso para se sentir amada, protegida. Para chegar à autonomia, ela precisa primeiro dos limites colocados pelo adulto. Depois ela irá construindo os seus próprios limites.

Amor, temor e respeito

Ao mesmo tempo que eu amo, eu também temo. Esse sentimento é o respeito. Para Piaget, todo o respeito é uma mistura de amor e de temor.

Piaget percebeu que as crianças pequenas têm um sentimento que ele chama de sentimento de obrigação, de aceitação interior a uma norma, a uma recomendação dos adultos. Por exemplo, se a criança vai colocar a mão na tomada, a mãe diz assim: "não pode! ". Ela sabe que lá não é para mexer, tanto que mexe escondido ou mexe e olha para a mãe. Isso porque essa criança aceita interiormente aquela recomendação. Ela sabe que não é para mexer e se ela for flagrada mexendo, fica constrangida, perturbada, porque sabe que fez algo errado.

O Piaget perguntou: "por que as crianças, em uma idade tão pequena, em que tudo é brincadeira, tudo é espontaneidade, por que essas crianças aceitam o que os adultos falam? Por que elas simplesmente não ignoram?

Ele descobriu que para a criança ter esse sentimento de aceitação interior a uma norma, a uma regra, é preciso que haja duas condições simultâneas. Primeiro essa criança precisa estar acostumada a receber normas e recomendações que são comuns, como não mexer na tomada, não atravessar a rua sozinha, não brincar com faca. Estar acostumada primeiro a receber limites, receber normas.

O segundo fator que faz com que essa criança apresente esse sentimento de obrigação é que ela só vai ter aceitação interior a uma regra quando essa norma parta de uma pessoa que ela respeita. Ela só tem aceitação interior a uma norma se essa norma vem de uma pessoa que ao mesmo tempo ela ame e tema.

Será que só o amor é suficiente para causar sentimento de obrigação? Não. Por exemplo, ela ama o irmão mais velho e não tem essa aceitação interior de uma regra posta por um irmão ou uma irmã.

A criança tem medo de uma pessoa estranha, tanto que se esconde atrás da perna da mãe. Mas a recomendação de um estranho, a ordem de um estranho, não faz com que uma criança se sinta obrigada a isso. O medo de uma pessoa só coage, a criança não faz enquanto ela sente medo. Depois que a pessoa que causa o medo sai, ela está livre para agir. Então o medo não causa aceitação interior à norma nenhuma.

Esse primeiro respeito, Piaget chama de respeito unilateral. É o respeito de um lado só, que a criança tem pelo adulto. A criança vê o adulto como o mais forte, como aquele que sabe mais. Então esse respeito é uma relação assimétrica entre o adulto e a criança. A criança por exemplo, nunca vê o professor como uma pessoa igual a ela.

A criança vê o professor como aquele que sabe mais. Entre os colegas, elas discutem, mas se o professor falar: "é isso, tá errado", elas não vão questionar.

Com o pai se dá o mesmo. É uma relação desigual. A criança nunca vê o adulto como igual. Se respeito é uma mistura de amor e temor, o temor do respeito unilateral é o seguinte: a criança tem medo de ser punida, tem medo de ser censurada e principalmente tem medo de perder o amor dos pais.

Inclusive, jamais devemos utilizar com a criança a retirada do amor como sanção. Por exemplo, falar assim: "eu não gosto mais de você, você é feio. A mamãe está triste, não quer mais falar com você." Não se usa a retirada de amor porque a criança só se atreve, só se arrisca, em relações frágeis. Aquelas relações em que se ela aprontar alguma coisa, o colega não vai querer mais brincar com ela. Isso porque existe uma segurança de ser amada, de estar em casa, de que nunca vai perder o amor dos pais, uma relação estável.

Moral heterônoma

O respeito unilateral, que a criança tem medo de perder o amor, medo de ser punida, de ser censurada, leva a uma moral que é chamada de moral heterônoma. É a moral da criança que é governada pelos adultos. O exemplo de moral heterônoma é que a criança justifica uma regra, uma norma, em cima da autoridade de um adulto.

As crianças têm uma ideia do adulto como se este fosse mágico, como se quando eles crescerem saberão tudo. O adulto desenvolveu determinadas estruturas que permitem raciocinar de uma maneira diferente da criança, e para ela, o adulto sabe muita coisa.

Isso é moral heterônoma e as relações dessa moral são justamente consequência de respeito unilateral. A criança pequena só estabelece com o adulto relações de respeito unilateral. Ela não consegue estabelecer uma relação de igual para igual, que são as relações de respeito mútuo, relações de mão dupla. Eu te respeito e você me respeita. A criança pequena tem aceitação interior do que o adulto fala.

Mas, e o adulto tem aceitação interior ao que a criança fala? Não. Muitas vezes nem aceitamos o que a criança fala. No respeito mútuo, não existe mais a presença da autoridade. A legalidade, quer dizer, o que é legal, o que é justo, predomina. Nas relações de respeito mútuo, o respeito não é amor e temor? Nas relações de respeito mútuo também existem amor e temor. Mas o temor nesse caso é o medo de eu decair aos olhos dos outros, não é mais o medo de ser censurado, de ser castigado, de ser punido, de perder o amor.

As relações de respeito mútuo, entre pessoas que se consideram iguais, levam à uma moral autônoma. Autônoma é a pessoa que governa a si mesma, mas considerando sempre o outro por vontade própria. Não é simplesmente eu fazer o que eu quero. É eu considerar o que é melhor para nós, ao tomar uma decisão.

Moral autônoma é dizer assim: "eu estou trabalhando com Piaget porque eu estudei e concordo com as ideias. Não porque ele falou e eu falo amém. Eu estou estudando e vejo que isso é coerente. " Autonomia é decorrente de relações de igual para igual.

A criança pequena não consegue ver o adulto como igual, mas quem ela consegue tratar como igual? Os colegas. Para a criança chegar à autonomia, ela precisa ter relações de respeito mútuo. Para isso, ela precisa conviver com crianças da mesma idade que ela.

Na escola, a criança vai poder conviver com crianças da mesma idade. No entanto, a escola põe uma carteira atrás da outra e não permite que as crianças troquem ideias. Se elas não tiverem essas relações em que vão discutir e resolver os conflitos, trocando ideias, percebendo que os pontos de vista são diferentes, dificilmente vão chegar à autonomia.

Na escola tradicional, só durante o recreio é permitido que as crianças troquem ideias. Assim, as crianças vão continuar heterônomas e se tornarão adultos heterônomos.

Um princípio básico da teoria Piagetiana é a interação social. Para chegar à autonomia moral e intelectual, tem que haver duas coisas: a ação do objeto sobre o conhecimento e a interação social.

É preciso colocar situações em que as crianças vão interagir socialmente. Mesmo quando cada criança faz o próprio desenho, o professor vai olhar para ela e conversar com ela. Quatro crianças em cada cantinho porque é um número que favorece essa interação social. Grupos de seis ou sete propiciam a formação de "panelinhas", não havendo interação com todos. Tem de haver um motivo para o que está acontecendo. As decisões pedagógicas têm de ser fundamentadas numa teoria científica. É fundamental saber porque fazer dessa maneira e não de outra, porque dessa maneira eu desenvolvo melhor a autonomia, daquela maneira não. As decisões têm de sair do senso comum entre os profissionais da educação.

Os limites

Está acontecendo que os limites estão se ampliando muito. Nenhuma criança gosta de limites, nenhum ser humano gosta. É natural e é saudável que a criança teste os limites, porque quando ela testa os limites, ela está testando a validade dos mesmos, se são necessários. Mas quando a mãe ameaça e chega na hora e não cumpre, a criança vai perdendo o temor que ela tem naturalmente pelo adulto. Ela sabe que não vai acontecer nada com a mãe, que a mãe não vai fazer nada, e os limites vão se ampliando.

Os limites situam a criança no espaço social: "até aqui eu posso ir. Aqui eu estou invadindo o espaço do outro". É fundamental que o adulto vá mostrando o limite: "até aqui você pode ir, aqui o espaço é meu."

Na escola ocorre o mesmo. Se uma criança vem de um ambiente sem limites, é terrível para o professor. Mas para a criança, talvez seja a única oportunidade que ela tem de estar interagindo em ambiente que coloca limites para ela de maneira adequada. É normal uma criança fazer com os

professores o que ela faz em casa. Se em casa ela se joga no chão para conseguir uma coisa, é natural que no começo, quando ela for frustrada na escola, ela se jogue no chão para conseguir a mesma coisa do professor.

Mas a resposta que os educadores vão dar será diferente diante do mesmo ato, e isso é saudável. Se a criança não tem esses limites, o fato de o professor dar uma resposta adequada vai faze-la perceber algo e, talvez, seja o único ambiente em que ela interage que está auxiliando no desenvolvimento do respeito ao outro.

Se o ambiente oferecido na escola é pautado no respeito mútuo, é um ambiente em que as crianças decidem o que fazer, tomam decisões, elaboram as normas, sorte dessas crianças, que têm a possibilidade de estar interagindo em um ambiente saudável.

Também é fundamental saber por que e quando acionar os pais. Geralmente, quando há algum problema, primeiro coloca-se para a criança, antes de levar para os pais. Tem problemas que quem tem que trabalhar é a própria escola. Por exemplo, o problema de indisciplina de criança que corre demais na sala, ou que está falando muito, estão fora da alçada dos pais.

Temos que tomar muito cuidado em separar o que é problema de casa, o que é problema da escola. Muitas vezes, quando se leva o problema para o pai, a situação piora, porque essa criança decaiu mais ainda aos olhos do pai e a relação entre eles piora. Só devemos levar o problema para o pai quando ele tem condições de auxiliar de maneira adequada.

Em vez de o professor decair a criança aos olhos do pai, muitas vezes o remédio mais saudável é levantar a criança, mudar a maneira como o pai enxerga essa criança. Isso dá resultados.

Aprendendo a sentir

Quando nós estudamos ética, o limite da moral são os atos e não os sentimentos. Todo sentimento é permitido, é aceito, não existe sentimento bom ou ruim. Faz parte da natureza humana sentir raiva, sentir inveja, sentir amor, sentir ódio, sentir carinho. Mas o problema é que os atos são limitados. Eu posso desejar muito um homem, mas eu não posso agarrar o homem na rua. Eu posso ter vontade de te matar, mas eu não vou te matar.

Para lidar com a criança, nós devemos deixar claro que o problema está no ato de raiva e não no sentimento de raiva. O respeito mútuo é uma mistura de amor e temor de decair aos olhos do outro. Assim, o primeiro passo para mudar um comportamento de uma pessoa é criar um vínculo de afeto. Se não for criado um vínculo de afeto com a criança, não vai existir o amor do respeito mútuo, e só o temor não vai causar na criança o sentimento de aceitação interior. É preciso, para modificar uma criança, para trabalhar com ela, para auxiliá-la, que ela goste do adulto. Se isso não ocorrer, nada do que for falado ou tentado com essa criança vai ter efeito, a não ser recompensa e punição.

A criança pequena, ou mesmo maior, se não gostar de alguém, por que vai modificar o comportamento em função da censura dessa pessoa? Até um adulto reagiria assim.

Eu me lembro de uma professora que foi muito inteligente. Ela tinha um aluno de seis anos que falava muito palavrão. A professora foi conversar com a mãe, que argumentou: "ele fala a mesma coisa para mim?! Eu não sei o que fazer com esse moleque! Ele é uma boca suja!" E aí começou a desfiar os palavrões. A professora entendeu a origem do problema e a conversa ficou por isso mesmo.

Tudo o que a professora tentou trabalhar com a criança não teve efeito. Então ela começou a se aproximar da criança. Sentava com ele, jogava com ele. Quando ele fazia coisa legal, ela mostrava que tinha notado a atitude.

Fazia atividades individuais, como contar uma história e falava: "olha, eu li essa história e lembrei de você." Foi se aproximando da criança. Um dia, depois de um ou dois meses desse trabalho, ele falou um palavrão para ela. Ela simplesmente disse: "eu não gosto quando você me trata com palavrões. Eu não te trato com palavrões". Ele respondeu: "mas eu falo assim com a minha mãe." E ela: "Mas eu não sou sua mãe" e saiu de perto, não falou mais nada.

Essa criança nunca mais falou palavrão com a professora. A diferença é que agora ele gostava dela, ele não queria decair aos olhos dela. É muito comum que, quando eu recebo uma criança, vem com a "ficha criminal" e já se espera o pior dela.

Nós brincamos que sempre quem fica com a pior é o bonzinho, porque, em função do "terrível", paramos a roda diversas vezes, no recreio estamos atrás dele e até durante a noite pensamos nele. Ele acaba recebendo mais atenções pelo comportamento negativo.

Se você espera o pior dele, você envia mensagens que é isso que você espera. Quando você olha e diz assim: "só podia ser você, estava demorando", ou mesmo: "quantas vezes eu vou ter que te falar a mesma coisa. Será que você nunca vai aprender", você passa mensagens como se esperasse isso dele. É natural que essa criança não modifique o comportamento, porque ele já decaiu aos seus olhos, então, por que mudar?

O Yves De La Taille tem um trabalho muito interessante em que ele contou para crianças, desde cinco, seis anos até 14, 15 anos, duas histórias. Na primeira história ele dizia que em uma classe, um livro que pertencia a todos foi furtado e que a professora descobriu quem foi. Quando ela descobriu, ela tinha duas opções: deixar quem roubou o livro sem recreio, ou contar para todo mundo que havia sido ele quem roubou o livro. O Yves perguntava às crianças o que elas achavam que era melhor a professora fazer e por que.

Metade das crianças de cinco anos, por causa do egocentrismo, afirmou que era para deixar sem recreio. A outra metade disse que podia contar para todo mundo. A partir dos sete anos de idade, a maioria das crianças afirmou que não era para contar para todo mundo, que era melhor deixar sem recreio, porque elas ficavam com vergonha do que os outros iam pensar.

Depois de um tempo, o Yves contou outra história. Ele disse que numa classe a professora decidiu deixar esse aluno sem recreio e numa outra classe, onde aconteceu a mesma coisa, ela decidiu que ia contar para todo o mundo

e contou para todos quem foi o menino que roubou o livro. Em uma das duas classes, um livro voltou a sumir. Em qual classe eles achavam que a criança tinha roubado – a que ficou sem recreio ou a que contou para todo o mundo? Uma criança de 12 anos, muito sabiamente, disse assim: "voltou a roubar naquela que contou para todo o mundo, porque ela já estava danada mesmo!"

Isso significa o que? Se eu já vejo essa criança como agressiva, como terrível, como difícil, como preguiçosa e eu passo mensagens, ela não vai mudar porque ela já decaiu aos meus olhos. Eu mudo quando não quero decepcionar o outro, quando não quero decair, quando eu gosto do outro. Se eu já estou danada aos olhos do outro, para que eu vou mudar? Se ele já não me acha grande coisa, por que eu vou ser grande coisa?

O caminho da educação nunca é o da humilhação, do ataque à dignidade, do grito, do castigo. É o contrário. Se eu quero modificar o comportamento de uma pessoa, eu tenho que mostrar que eu confio, que ela é capaz etc.

Uma professora chegou para uma criança que desenhava muito bem e pediu alguns desenhos para ela. Em alguns trabalhos ela colocou como ilustração o desenho que essa criança fez, acrescentando uma observação embaixo: "agradeço ao Felipe pela ilustração dos trabalhos". Os demais alunos exclamaram: "ô Felipão, você hein?!". Na verdade, ela fez um trabalho de levantar a autoestima da criança, para a própria criança e aos olhos de todo o grupo. Esse é o caminho de uma educação construtiva.

Linguagem de educador

Isso envolve muito a linguagem do educador, as sanções que ele utiliza. Essa linguagem deve ser construtiva, nunca destrutiva. O educador nunca deve julgar, mas simplesmente descrever as coisas. É fundamental, em uma educação, o vínculo de afeto, o cuidado em não decair a criança. Ao contrário, mudar a maneira de como eu vejo a criança.

As relações de respeito lateral não ocorrem só com a criança pequena em relação ao adulto. No nosso dia-a-dia, mantemos com os adultos, com as pessoas, relações de respeito lateral. Por exemplo, cada vez que a criança está crescendo e começa a questionar o adulto e este a repreende, porque "não se fala assim com a mamãe, porque o papai não quer que faça assim", justifica-se uma norma, uma conduta, com base no que a autoridade acha. Cada vez que você está associando o que a criança faz ao castigo, você está mantendo com essa criança relações de respeito lateral.

Isso pode ocorrer no casamento e até na relação que o professor mantém com o coordenador. Se o professor obedece e diz: "eu estou trabalhando assim porque ele quer", é hora de começar a questionar a sua própria moralidade, a sua concepção de autonomia.

É diferente ele estar mudando a proposta de trabalho porque está convencido, está estudando que é por aí, de estar fazendo porque uma autoridade quer que ele faça. É preciso refletir e rever isso.

Se queremos educar as crianças para a autonomia, como podemos manter no dia-a-dia relações de respeito lateral com as pessoas? Consequentemente, as crianças serão tratadas assim. O professor deve estar sempre no mesmo nível das crianças. Se as crianças sentam no chão, ele também senta no chão, ele se abaixa para conversar com elas, ele procura usar um tom de voz que não seja elevado. O professor quer que as regras valham para todos, inclusive para ele.

Tratar uma criança com respeito mútuo, mesmo que ela ainda não consiga tratar o professor com respeito mútuo, vai muito mais longe. Por exemplo, é comum, quando as crianças brigam, o professor dizer: "vai lá, pede desculpas para o seu amigo, dá o dedinho para o seu amigo." Mas se a própria professora brigou com o namorado, está chateada com ele, qual o adulto que vai dizer: "vai lá, pede desculpas e dá um abraço no seu namorado"?

É preciso ter com a criança o mesmo respeito com que se trata um adulto. Quem falaria para um adulto, a respeito de uma terceira pessoa presente: "não liga não, ela está querendo aparecer mesmo"? Mas falamos isso da criança para uma visita.

Quanto ao pedido de desculpas, só é válido quando é sincero, quando a criança está realmente arrependida do que fez. Esse desejo de desculpa tem que ser um desejo interno dela, não por solicitação externa. O que podemos fazer é deixar claro para a criança, porque as crianças aprendem a pedir desculpas para se livrar do problema. Elas batem no colega e depois falam: "mas eu já pedi desculpas".

Nós temos culpa nisso, porque quando elas brigam, dizemos: "pede desculpas para o seu amigo." A criança vai aprendendo que pode ficar livre dos problemas dessa maneira. Ao invés de fazer isso, quando uma criança pede desculpas, temos que sentar com ela e falar: "o pedido de desculpas quer dizer que você está realmente sentido, arrependido do que você fez. É isso que você está sentindo? Pedido de desculpas significa modificar, significa que você não está querendo mais fazer o que fez. É isso que você quer dizer?"

Também é necessário ensinar à criança as consequências dos seus atos. Nós temos que tratar a criança com o mesmo respeito que dedicamos aos adultos. Não xingamos um adulto, não humilhamos, não colocamos de castigo um adulto. O que fazemos, com os adultos, é permitir que sintam as consequências dos atos, repararem o erro. É assim que devemos trabalhar com as crianças.

Em um ambiente de respeito mútuo, as regras e os limites são necessários. Piaget mostra que a criança é heterônoma. Ela é naturalmente governada pelos adultos e vai precisar de limites. Mas quando as crianças são pequeninininhas, elas precisam de limites necessários. Conforme vão crescendo, os limites podem ir se ampliando. Os limites são negociáveis, são combinados com ela.

Por exemplo, o pequeno não vai decidir se vai pôr casaco no dia frio. Mas com o adolescente, não há porque brigar se ele quiser sair de camiseta num dia frio. Ele já sabe que lá fora está frio.

Brigamos com os adolescentes por tudo. Por causa do cabelo, pela bagunça do quarto, pela chave do carro, porque não come direito, porque sai sem casaco, porque a calça dele é rasgada. Como brigamos por tudo, coisas passam, coisas não passam. Na realidade, quando vocês forem elaborar as normas na classe de vocês, ou na família é preciso pensar: isso é realmente importante, vale a pena eu brigar por isso? Se não valer a pena vocês brigarem por isso, esqueçam.

A característica de uma regra é justamente a regularidade. Isso significa que ela tem que servir para diversas situações. Se ora ela é cumprida, ora não é cumprida, não tem porque existir essa norma. A regra existe, é o contrato entre as partes que vai beneficiar a todos. A característica dessa regra é que ela tem que ser cumprida sempre, ela tem que estar presente sempre.

Da necessidade das regras

Ao combinar uma série de coisas bobas, muitas vão ser deixadas passar, e o adulto acaba caindo em descrédito aos olhos da criança. Quando fazemos uma regra com a criança, temos que ter autoridade para que se cumpra a regra. É preciso sempre questionar se vale a pena brigar por algo, a fim de definir-se uma regra é necessária ou não.

No caso de um adolescente não vale a pena brigar porque está frio lá fora e ele quer sair de camiseta, se ele comeu ou não comeu. Ele já sabe tudo isso. Mas vale a pena brigar pela chave do carro, se a regra for que antes dos dezoito anos não se dirige, e não abrir mão disso, deixando muito clara essa postura.

O adolescente tem que perceber que há aspectos como situações de respeito, de dignidade, de preconceito, de organização de determinado espaço. Pode ser que no quarto dele fique bagunçado, mas na sala o espaço é coletivo. Se brigarmos por tudo, esse jovem não saberá aquilo que é realmente importante, que é valorizado ou não.

Na escola é idêntico. É preciso separar na classe quais são as regras necessárias, que não são combinadas – como não bater, não falar palavrão, lavar as mãos, escovar dentes. Essas regras são só comunicadas. Por exemplo, se bateu, o professor revalida a regra: "não se bate em ninguém"; puxou o cabelo de alguém: "não se puxa o cabelo das pessoas"; "aqui nessa escola nós não falamos palavrões".

Quando se quer mostrar autoridade, deixar claro que se está falando sério, mostrar que é para valer, tem que falar pouco. Quanto menos falar, mais será ouvido. A Angie Noil diz isso: para passar autoridade tem que ser breve e objetivo. Em várias palavras a mensagem se perde. Isso vale para qualquer relacionamento, não é só com criança.

Não adianta desenterrar o passado ou antecipar o futuro. O incidente tem que ser lidado no momento específico. Por exemplo, aconteceu numa escola a criança subir na mesa da merenda e sair correndo. A professora disse: "Felipe, para que servem as mesas?! Quantas vezes eu vou ter que falar com você? Felipe, como é que vai ser?"

De repente, ela trabalhou a linguagem e resolveu mudar. Mas é preciso usar uma linguagem descritiva e só se descreve o que se está vendo. Aí ela falou: "Felipe, as mesas não foram feitas para as pessoas subirem nelas, desça." Em nenhum momento ela agrediu o Felipe, porque em nenhum momento admite-se qualquer ataque à dignidade de uma criança. É terminantemente proibido qualquer tipo de humilhação à criança. Ela conseguiu passar autoridade e o Felipe desceu.

Essa mesma criança, num outro dia, colocou a vassoura no ventilador. Aí a professora segurou a mão dela, contendo o ato, sem apertar, e disse: "Felipe, não se coloca nem se joga nada, absolutamente nada, no ventilador, entendeu?" É assim: tem que ser breve. Brincamos que o educador de Educação Infantil tem que falar menos e ouvir mais as crianças. Nós falamos demais, o tempo inteiro, com as crianças. Às vezes é preciso ouvir mais do que falar.

Quando se coloca uma limitação, por exemplo, não se joga pedra na janela, não há que explicar que não se pode jogar pedra na janela, porque a criança sabe isso. É simplesmente falar: "as janelas não foram feitas para serem quebradas". É preciso usar uma linguagem que descreve, mas seja breve. Com discursos, em qualquer situação, não se é ouvido.

Resumindo: para mostrar autoridade, ser breve; com as regras necessárias, também usar linguagem breve. Por exemplo, tem que lavar a mão na hora da merenda, não interessa se a mão está muito ou pouco suja.

As regras combinadas são muito mais importantes que as regras necessárias. Mas elas têm só dois objetivos: garantir a justiça na classe e organizar os trabalhos. Geralmente, logo no início do ano, combinamos as regras. Isso não é adequado, porque a criança precisa ter a necessidade dessa regra existir. Ela precisa sentir a necessidade dessa regra, e se a colocamos no começo do ano, antecipamos o processo.

Há regras que nós sabemos que são sempre necessárias – não bater, não falar alto etc –, mas as crianças não sabem. Elas precisam, num primeiro momento na roda, falarem todas ao mesmo tempo. Quando ninguém estiver ouvindo, pára para ver o que está acontecendo. "O que é preciso fazer para ouvir o que o fulano está falando?" Diante de um problema sentido pela criança, comentar e propor soluções.

Mas a solução não é assim: "quem falar alto, acontece tal coisa". Não se combina regra sanção. Combina-se: "falar um de cada vez." No começo, nós entrevistamos as crianças para perguntar o que elas achavam das regras. Era comum as crianças falarem assim: "regra é tudo o que não se pode fazer". "Tem regras que podem fazer?" e elas falavam: "não, se pode ser feito, para que fazer regra". Então colocou-se a regra: não gritar. "Ah, então não pode gritar, tem que ficar todo o mundo quieto?". "Não, tem que falar. Então como tem que falar? Pode falar baixo". E aí vai se combinando. Mas tem regras que não dá. Então vamos dar uma misturada, coisas que podem, coisas que não podem ser feitas.

As regras têm de ser em pequeno número para que os professores façam com que se cumpram. Se forem em quantidade, muitas coisas serão deixadas passar. Para fazer com que se cumpram, pode ser de uma maneira muito natural, muito espontânea. Por exemplo, uma criança saiu da classe e deixou o cantinho desarrumado. O professor deve

ir até ela e, tranquilamente, dizer: "olha, você esqueceu de arrumar o cantinho, vamos lá, num minutinho a gente arruma." E fazer junto com ele. O que é importante é as crianças perceberem que não vai passar.

Quando a criança percebe que ora a regra é cumprida e ora não é cumprida, ela vai continuar tentando.

No filme apresentado, uma professora está trabalhando individualmente com uma criança. Existia uma regra de quando ela estivesse trabalhando individualmente com uma criança ela não seria interrompida. Ela combinou de fazer um sinal vermelho ou verde. Quando estivesse verde, as crianças poderiam vir e conversar com ela. Quando estivesse vermelho, significava que ela estava conversando com uma criança e era para esperar um pouquinho que depois ela atenderia.

Mas essas atividades individuais são rápidas, cinco ou dez minutos no máximo. O que acontecia é que a criança vinha falar alguma coisa, perguntar alguma coisa e ela dava atenção. Depois que ela resolvia o problema ela falava: "mas a gente não combinou de que quando estivesse vermelho não poderia interromper?!" Por seis vezes foi assim, ela não conseguia trabalhar individualmente, as outras crianças interrompiam. Então, ela resolveu cobrar a regra mesmo. A criança chegava, ela levantava o vermelho e falava: "é urgente? Então daqui a pouco eu vou lá". No começo, ela confessou que fazia com dor no coração, mas depois de um mês ela não tinha mais problema.

Com a ida ao banheiro também é assim. Há classes que têm dois colares, um verde e um vermelho, para menina e para menino. Uma menina coloca o colar verde e vai ao banheiro. No começo, é claro, eles formam uma fila para ir ao banheiro. Depois isso vai ficando normal. É comum eles irem juntos em três, quatro, no banheiro. Se o professor ora cobra, ora não cobra, deixa passar, vai ser assim o ano inteiro. Se na hora de ir ao cantinho, começar a ir em grupos de cinco, seis, e o professor finge que não vê, ora ele cobra, vai ser assim o ano inteiro.

Trabalhamos com 30, 32 crianças. Uma média tranquila na sala. É claro que o ideal é ter menos alunos. Acontece que o ideal é termos materiais adequados, espaço físico adequado, um grupo de alunos pequenos, por exemplo 20. Se esperarmos as condições ideais para trabalhar bem, não iremos trabalhar nunca. O importante é, apesar das dificuldades, adaptar-se bem à situação.

Observei o trabalho de uma professora que dava aula para crianças de seis anos numa classe em que, em outro período, funcionava o ensino técnico de Segundo Grau. As carteiras eram enormes, para adolescentes. Muito material, desenhos em que eles colocavam genitálias, xingavam crianças, destruíam.

Essa professora me ensinou muito. Ela e a turma de seis anos montavam e desmontavam a classe todos os dias. Cada aluno, durante 15 dias, era responsável por um pedaço da classe. Os cartazes e o varal do planejamento, mais o material da sucata e o canto da pintura eram por conta da professora. O restante era dividido entre as crianças.

Elas chegavam na escola e iam na sala do almoxarifado, pegavam o material, levavam para a classe e cada uma fazia a sua parte. Pegavam as carteiras, que ficavam uma atrás da outra, empurravam, para fazerem a roda. Depois, na hora dos cantinhos, eles juntavam duas carteiras, quatro cadeiras, as outras eles empurravam. No final do dia, na hora da limpeza, eles levavam todo o material de volta para o almoxarifado, punham uma carteira atrás da outra, deixavam do jeito que eles tinham encontrado a classe.

Se crianças de seis anos fazem isso, como é que os mais velhos, de sete, oito, dez ou doze, não podem fazer? Há o exemplo de uma classe em que a professora chegou tarde e as crianças trabalharam sozinhos. Isso mostra que o centro pedagógico está justamente no grupo, na classe, e não na mão do professor. É possível perceber claramente, em uma classe construtivista, que o centro pedagógico não está na mão do professor.

Numa classe construtivista, quando as crianças estão acostumadas a resolver os problemas, a tomar decisões, a montar e a organizar, o professor pode sair da sala. Pode trabalhar individualmente, pois o centro pedagógico não está mais na sua mão. O andamento, a disciplina, a aprendizagem não dependem mais do professor.

Se conseguirmos transformar essas relações que temos com as crianças, nós estamos caminhando em direção à autonomia dessas crianças. Vocês imaginem os futuros adultos se isso for trabalhado nas séries iniciais, nos primeiros ciclos, se isso tiver continuidade. Nós percebemos que não há involução, que eles não regridem em um ambiente autoritário.

Por isso é fundamental que não se façam regras bobas, nem regras que reforcem relações de respeito lateral. Por exemplo: "tem que obedecer a professora." Ou "ficar quietos enquanto a professora estiver falando". Espera lá, tem que obedecer as regras da classe. Tem que ficar quieto quando alguém estiver falando. Quando um fala, os outros escutam.

Também existem regras que vão contra o desenvolvimento da criança, por exemplo: "devem emprestar o brinquedo ao amigo, não falar mentira". São regras feitas para não serem cumpridas. As regras têm que ser muito elaboradas, discutidas com as crianças, em cima de problemas reais.

Escola para os pais

Não tem escola para pais. Nós somos profissionais, estamos estudando e nos esforçando para quê? Para nos aperfeiçoarmos cada vez mais. E os pais acabam educando no bom senso. Às vezes, sentem-se culpados por trabalhar fora, por não dar atenção, e nos momentos que passam com o filho, confundem o "não" com o desamor. Falar "não" significa que eu não amo o meu filho. Ou mesmo para compensar, nessas poucas horas que passam com o filho, não querem frustá-lo de maneira alguma. Sabemos que pequenas frustrações não traumatizam. É importante que a criança saiba lidar com a tristeza, com a alegria, com o "não", porque na vida dela isso vai acontecer.

É comum, em palestras, às vezes o próprio professor perguntar: "como lidar com uma classe em que a gente não impõe limites porque ama muito as crianças?" As pessoas confundem amor com superproteção. Isso não é amar. Amar é justamente esse respeito que eu dou à criança, o respeito ao desenvolvimento, atender às necessidades dela. As necessidades que a criança tem, não é sufocá-la com atenções, não colocar limitações, superprotegendo.

Nós podemos trabalhar com esses pais e eles têm nos buscado, porque também estão perdidos a respeito de como educar. Se tiver espaço na escola, que seja uma palestra mensal, que os próprios professores estudem, por exemplo os limites, e montem uma palestra para quem esteja interessado em trabalhar os limites. Se for possível convidar profissionais para dar palestras, ótimo, porque ajudando a família, consequentemente, a criança está sendo ajudada e o trabalho da escola também.

Mas pode ser com os próprios professores, a cada mês um fica responsável por um tema, escreve um resumo, manda para os pais, indica livros. Acredito que também é função da escola orientar os pais, porque a consequência é direta na formação das crianças.

Vocês já viram crianças brincando com boneca, ou com o colega, de relação sexual. É porque ela já viu isso. Do mesmo jeito que viu o pai batendo na mãe ou o pai sendo preso. É importante que exista na sala, esse canto do jogo simbólico, de faz-de-conta, ou mesmo uma caixa de miniaturas em que ela possa brincar, para ter um espaço para simbolizar. É perceptível que as crianças, quando estão passando por determinados problemas, escolhem muito mais o local do jogo simbólico, porque é uma maneira de eles lidarem com tudo isso.

É importante que haja esse espaço para a criança brincar de faz-de-conta com a boneca. É preciso dar esse espaço para que ela lide com esses conflitos. É importante também falar sobre o episódio: "o que você sentiu quando isso aconteceu?" A criança ter oportunidade de colocar o que sentiu. O professor não deve fingir que não está acontecendo nada, mas até colocar histórias com conflitos e como podemos lidar com eles. Buscar também conversar com os pais. Mas é fundamental que a criança fale a respeito do que está sentindo, que ela verbalize isso, que ela converse com o professor e que ela perceba que os sentimentos dela são reconhecidos. Na sala de aula, precisamos abordar certos problemas diretamente.

Quando uma criança está presenciando uma situação de violência, é preciso lidar com ela – o que ela está sentindo –, e com os pais também. Precisamos lidar com essas realidades distintas.

A nossa atuação na família é até mais limitada. Por mais que conversemos com a criança, há determinadas famílias que não vamos conseguir mudar, por melhor que seja o nosso trabalho. Mas, apesar disso, o professor tem que trabalhar com a criança sobre o que ela sente nessa situação, o que ela pensa, como ela está lidando com essa situação. É o problema do cotidiano, muito mais importante que o ensino da matemática, do português, da religião, porque isso não é religião, é a vivência da religião.

Por isso deve existir o canto do desabafo, o local em que a criança pode desenhar o que a está entristecendo, o que a está preocupando, pode escrever sobre o que ela está sentindo, pode pintar tudo aquilo de preto, rasgar em mil pedacinhos e jogar no lixo, pode enviar a carta, enfim, pode expor o que ela está sentindo naquele dia.

Isso é chamado de "desvios simbólicos". São desvios que nós utilizamos para que a criança expresse a raiva, a tristeza, de uma maneira adequada, sem causar danos maiores. Por exemplo, eu posso estar com raiva de alguém, mas não posso socá-lo, mas eu posso socar uma almofada, um saco de serragem sem causar danos.

Não adianta tentar controlar a raiva de uma criança, ou mesmo de um adulto. Para lidar com a raiva, é preciso que na classe tenha o jogo simbólico, uma caixa de areia com miniaturas onde as crianças podem organizar, montar cenários, em que vão lidar com os sentimentos. Se uma criança não quiser falar com o grupo, ou falar individualmente com você, que ela possa desenhar como está se sentindo, que possa pintar sobre isso. Isso é estar lidando com esses sentimentos.

Quanto menor for a criança, mais ela vai resolver os problemas na ação, mais ela vai socar, morder. Quando ela fala "eu te amo", ela beija, abraça, sobe no colo, não fala apenas. O mesmo ocorre quando ela está com raiva. Ela não só fala que está com muita raiva, mas também chuta, morde, bate.

Nós precisamos ensinar essas crianças a outra maneira delas se expressarem, sem ser com as mãos, com os pés, com os dentes. Não basta, para a criança pequena, o professor falar: "eu gosto muito de você." Ele tem que abraçar e beijar a criança, o toque é importante. O mesmo vale quando eles estão lidando com briga.

Havia uma criança de quatro anos que mordia os amigos. A professora falou: "você sabia que nessa escola não se morde as pessoas?!" A criança respondeu: "não, não sabia". A professora disse: "mas agora você fica sabendo". Mas ela teve uma intervenção inadequada quando afirmou: "olha, você pode se morder, mas não se morde os amigos." Essa criança começou a morder a si mesma, aparecia com mordidas no braço. Ficou clara a necessidade que essa criança tinha de morder, porque senão ela não estaria mordendo a si mesma.

Em um caso como esse, é preciso deixar determinados objetos para que ela possa morder. Da mesma maneira que deixamos um canto onde ela possa socar, que ela possa bater: "Olha, quando você estiver com muita raiva, você vai ali e morde a boneca. Eu sei que você está bravo, está com raiva, mas no seu amigo não se bate." Não podemos permitir que a criança cause dano aos outros ou a si mesma.

Tem uma fase em que a mordida é normal, por volta dos dois anos, depois desaparece, dependendo muito do ambiente. Foi engraçado que depois que objetos grandes para morder foram colocados, a menina parou de morder. É preciso deixar também desvios simbólicos para as crianças, para que eles possam se extravasar de alguma forma.

Agimos de maneira semelhante quando apertamos a bochecha da criança. Conheci uma criança de dois anos que, quando gostava de alguém, externava esses sentimentos apertando as duas bochechas. Com um bebê pequeno, essa atitude acabava em choro, é claro. A nossa função é mostrar para essa criança outras maneiras de extravasar o afeto dela.

NOVA CONCURSOS

Uma solução muito criativa foi relatada por uma professora simples, que nem tinha magistério, lá do Norte. Ela tinha um aluno que chutava muito e ela não sabia o que fazer. O chão da classe era de barro e ela falou para as crianças ficarem descalças, trabalharem descalças. Quando o menino chutava, doía o pé dele. Ele chutou duas vezes e nunca mais, porque doía o pé. A criatividade da professora permitiu à criança sentir as consequências do chute. Às vezes, ao sentir as consequências dos atos, as crianças vão modificando as ações.

Recompensas e punições

Não usamos recompensas ou punições com as crianças de forma alguma. Quando o adulto usa uma recompensa, quando dá alguma coisa em troca, quando fala que quem for bonzinho vai ficar no recreio, ele está manipulando para que a criança aja como ele quer. O mesmo ocorre quando usa do castigo para que a criança não tenha alguns comportamentos. Nessas circunstâncias, a criança permanece heterônoma.

Castigo e recompensa funcionam. Quem falar que não funcionam, está mentindo. O problema é que deixam consequências na criança a longo prazo, como cálculo de risco. A criança fica calculando qual a chance de ela ser flagrada, mentir para escapar de punição.

Piaget diz que quando for necessário tomar uma atitude, o educador deve se valer de sanções por reciprocidade. São aquelas sanções que têm relação direta com aquilo que a criança fez. Por exemplo, as crianças estão brincando com um jogo e uma rouba. O que elas fazem? Não vão mais querer jogar com aquele menino.

Havia uma criança que, no meio do jogo, quando ele via que ia perder, dizia que não queria mais jogar. Foi assim na primeira vez, na segunda os meninos falaram que não queriam mais jogar com ele. É uma decorrência natural do ato.

O que o Piaget diz é que nós protegemos muito as crianças. Não permitimos que elas sintam a consequência do ato.

Quando brigam, vamos lá imediatamente e pedimos para se desculparem. É importante que o adulto permita que as crianças sintam as consequências dos atos. "Por que será que o grupo não quer mais jogar com você? O que você vai fazer para deixar claro que você está disposto a mudar."

Outros tipos de sanções por reciprocidade são: privar temporariamente a criança de algo que ela está estragando; reparar o dano causado, se ela quebrou algo; sujou, limpou.

A criança sabe exatamente o que pode fazer e em que ambiente. A criança sabe o que pedir para o pai, o que pedir para a mãe, o que um professor deixa, o que o outro não deixa. A coerência seria o ideal, mas nem sempre é possível, por isso investe-se em formação de professores.

Sempre que possível, nas reuniões pedagógicas, todos os profissionais devem participar, desde os zeladores ao professor de química, por exemplo, mesmo que ele ache que não tem nada a ver com o tema. Isso é fundamental para adquirirem uma linguagem única.

Fonte

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.

WEIZ, T. O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM. SÃO PAULO: ÁTICA.

Weisz cursou o Normal no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, possivelmente influenciada pela professora de seu curso primário de quem gostava muito. Ao longo do curso, estando envolvida com outros interesses (artes plásticas) quis sair, mas seus pais a convenceram a continuar. Fez, então, o Instituto de Belas Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage). Em 1962, quando cursava o seu último ano do Curso Normal, constatou que a repetência fabricada pelas escolas tinha ultrapassado os limites, pelo fato de não haver, em consequência, vagas para alunos novos na 1ª série. O governador, então, tomou três providencias: aprovou as crianças por decreto - tendo ido todo mundo para a 2a. série, sabendo ou não ler; montou escolas de madeira, com telhado de zinco, e convocou todas as normalistas do último ano do curso para dar aulas. A partir daí ela foi dar aula, para um grupo de crianças que tinham entre 11 e 12 anos e, que depois de terem repetido várias vezes a 1a. série, tinham passado para a 2ª em função do decreto do governador.

Eram 45 alunos, sendo que apenas 3 não eram negros. Não eram todos analfabetos, porém não se podia considerá-los alfabetizados. Apesar de empregar as técnicas de ensino, sentia-se como preenchendo o tempo de aula. Não conseguia avaliar os resultados do trabalho, nem o que deveria esperar das propostas que colocava em prática, sentindo-se confusa e impotente. Situações da sala revelavam o abismo existente entre o desempenho de seus alunos na escola e o que a vida fora da escola exigia deles. Nesse sentido, tinha a sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e também, a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante que devia ser enfrentado durante toda a sua vida profissional. Ficava impressionada quando conversava com algumas mães e essas achavam natural que seus filhos não tivessem sucesso na escola. Diziam que ela poderia 'bater neles' para ver se estudavam.

Esse foi seu batismo de fogo que fez com que se afastasse por 12 anos da educação. A sensação mais profunda que ficou dessa experiência foi a de ignorância. Ficou claro, para ela, que as informações e ideias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. O professor era um cego. Para ela, o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com a qual ela chegou em 1962, sendo que a diferença, hoje, está na possibilidade que o professor tem de, se quiser, tentar resolver essa situação. Hoje, os professores têm à sua disposição um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. O entendimento que se tem do professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional.

Ao final de 1962, e durante os 12 anos seguintes trabalhou em áreas completamente diferentes, e como nenhuma outra atividade dava sentido à sua vida profissional, acabou voltando para a educação. Seu compromisso é com essas crianças - que são maioria nas escolas públicas - para que superem o fracasso e tenham sucesso na escola. Apesar de ser considerada especialista em alfabetização, sua questão é a aprendizagem, em especial, a aprendizagem escolar.

Capítulo 2 - Um novo olhar sobre a aprendizagem.

Apesar de ter iniciado sua docência em 1962, e de ter na época um certo conhecimento significativo quanto ao fato da criança conseguir escrever, mesmo que não ortograficamente, ela não tinha um conhecimento científico acumulado que lhe permitisse superar um ponto de vista "adultocêntrico", ou seja, a forma como se concebe a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. A partir dessa perspectiva, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se 'enxerga' o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. A partir dessa perspectiva, o professor (do lugar de quem já sabe) define, a priori, o que é mais fácil e o que é mais difícil para os alunos e quais os caminhos que eles devem percorrer para realizar as atividades desejadas. Tal concepção, por parte do professor, gera um tipo de procedimento pedagógico que dificulta o processo de aprendizagem para uma parte das crianças, principalmente, aquelas que mais necessitam da ajuda da escola, por ter menos conhecimento construído sobre os conteúdos escolares. Assim, a adoção de uma postura adultocêntrica não é uma decisão voluntária dos professores, uma vez que, o conhecimento científico que trazem consigo, não lhes permite enxergar e acolher uma outra concepção de aprendizagem relacionada à perspectiva do aprendiz.

A metodologia embutida nas cartilhas de alfabetização contribui para o fracasso escolar.

A chamada Psicogênese da Língua Escrita, resultado das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1970), sobre o que pensam as crianças quanto ao sistema alfabético de escrita, evidencia os problemas que a metodologia embutida nas cartilhas (que faz uso do método da análise-síntese ou da palavra geradora) traz para as crianças. Por meio das pesquisas das autoras acima mencionadas, em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que observam na interação com o seu meio físico e social e das reflexões que fazem a esse respeito. As pesquisas evidenciaram que quando as crianças ainda não se alfabetizaram, buscam uma lógica que explique o que não compreendem, elaborando hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita.

Esses estudos permitiram compreender que a metodologia das cartilhas pode fazer sentido para crianças convencidas de que para escrever uma determinada palavra, bastar uma letra para cada sílaba oral emitida (hipótese silábica), mas para aquelas que ainda cultivam ideias muito mais simples a respeito da escrita, ou seja, que ainda não estabeleceram relação entre a escrita e a fala (pré-silábica), o esforço de demonstrar que uma sílaba, geralmente, se escreve com mais de uma letra não faz nenhum sentido. São essas as crianças que não conseguem aprender com a cartilha e que ficam repetindo a 1ª série várias vezes, chegando a desistir da escola.

As crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato. Frequentemente as crianças mais pobres são as que têm hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo. Para elas a oportunidade de pensar e construir ideias sobre a escrita é menor do que para as crianças que vivem em famílias típicas de classe média ou alta, nas quais ouvem a leitura de bons textos, ganham livros e gibis, observam os adultos manusearem jornais para buscar informações, recebem correspondências, fazem anotações, etc. Isso não quer dizer, que as crianças pobres não tenham acesso à escrita ou não façam reflexões sobre seu funcionamento fora da escola, mas habitualmente tais práticas não fazem parte do cotidiano do seu grupo social de origem e isso faz com que o início de sua escolarização se dê em condições menos favoráveis do que para aquelas crianças que participam de práticas sociais letradas desde pequenas.

Assim, independente do fato de que as crianças venham de uma família pobre ou não, o que importe realmente é a ação pedagógica do professor, e esta dependerá da sua concepção de aprendizagem (todo o ensino se apoia numa concepção de aprendizagem). É possível enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais. Nas últimas décadas muitas pesquisas pontuam uma concepção de aprendizagem que é resultado da ação do aprendiz. Dessa forma, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam a atividade mental, ou seja, o exercício intelectual. Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência. É preciso considerar o conhecimento prévio do aprendiz e as contradições que ele enfrenta no processo. Em uma concepção de aprendizagem construtivista, o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz. Esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que têm para ele sentido, realiza um esforço para assimilá-la, assim frente a um problema (conflito cognitivo) o aprendiz tem a necessidade de superá-lo.

O novo conhecimento aparece como aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. É inerente à própria concepção de aprendizagem que o aprendiz busque o conhecimento prévio que ele possui sobre qualquer conteúdo. Através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e demais colaboradores, sabemos que a criança representa a escrita de diferentes modos, como a expres-

NOVA CONCURSOS

são de um conhecimento sobre a escrita que precede a compreensão real do funcionamento do sistema alfabético. No caso da aprendizagem da escrita, o meio social coloca para as crianças uma série de contradições e de conflitos que a forçam a buscar soluções, superar as hipóteses inadequadas quanto ao sistema de escrita, através da construção de novas teorias explicativas. Nesses momentos, a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer.

Essas teorias explicativas são formas de interpretação não necessariamente conscientes, mas que orientam a ação de quem está aprendendo. Tais teorias são modificadas no embate com a realidade com a qual o aluno se depara a todo instante e especialmente quando o professor cria contextos adequados para que isso aconteça. Para aprender, a criança passa por um processo que não tem a lógica do conhecimento final, como é visto pelos adultos.

Do ponto de vista do referencial construtivista, nenhum conceito nasce com o sujeito ou é incorporado de fora, mas precisa ser construído através da interação do sujeito com o meio (físico, social, cultural); nesse processo de construção, as expressões do aprendiz não têm a lógica do conhecimento final, concebido pelo adulto. As pesquisas realizadas pelo psicólogo Jean Piaget quanto à conservação de quantidades (massa/ fichas), demonstram que para crianças com idade de 5/7 anos, o fato de oito fichas apresentarem-se juntas e oito fichas apresentarem-se espalhadas apresentam quantidades diferentes, simplesmente pela disposição / configuração dessas fichas (pensamento pré-operatório/perceptivo/ irreversível). Começa com Piaget, a construção de um novo olhar sobre a aprendizagem.

Piaget desenvolveu uma teoria do conhecimento (Epistemologia e Psicologia Genética) que explica como se avança de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado, ressaltando que o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o meio externo, que é um processo no qual o sujeito participa ativamente, modificando o meio no qual está inserido e sendo, também, modificado por esse mesmo meio.

Foram os estudos de Piaget que abriram a possibilidade de se estudar a construção de conhecimentos específicos, como o fez Emília Ferreiro que mostrou que era possível pensar o construtivismo - o modelo geral de construção do conhecimento, tal como formulado por Piaget e colaboradores da Escola de Genebra - como a moldura de uma investigação sobre a aquisição de um conhecimento particular, no caso de Emília Ferreiro, o da leitura e escrita. A Psicogênese da Língua Escrita é um modelo psicológico de aprendizagem específico da escrita que serve de informação ao educador, porém a maneira como essas informações são usadas na ação educativa pode variar muito porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico. O modelo geral no qual se apoia a Psicogênese da Língua Escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. Durante a alfabetização, aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprendem-se, pelo uso, as funções da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muito outros conteúdos.

O modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas (situações-problema). Aprender a aprender é algo possível apenas a quem já aprendeu muita coisa. Para aprender a aprender, o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Nesse processo, a flexibilidade e a capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento são extremamente importantes, pois há todo um saber necessário para poder aprender a aprender; e isso só é possível para quem aprendeu muito sobre muita coisa. Deste modo, é desejável que o aprendiz saiba buscar informações através do computador, porém é fundamental desenvolver a capacidade de estabelecer relações inteligentes entre os dados, as informações e os conhecimentos já construídos.

Nesse sentido, para ser capaz de aprender permanentemente, a bagagem básica necessária atualmente é acadêmico-cultural, em que se articulam conhecimentos de origem tradicionalmente escolar e aqueles relacionados aos movimentos culturais da sociedade (formação geral).

Assim, a escola tem uma tripla função:

1. levar o aluno a aprender a aprender;
2. dar-lhe os fundamentos acadêmicos e;
3. equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos dos aprendizes.

É praticamente impossível a escola realizar sozinha essa terceira função, mas sua contribuição é essencial, pois é preciso pensar como agir para democratizar o acesso à informação e às possibilidades e construção de conhecimento.

Capítulo 3 - O que sabe uma criança que parece não saber nada

Saber o que o aluno sabe e o que ele não sabe para poder atuar é uma questão complexa. Esse saber não está relacionado ao conteúdo a ser ensinado (perspectiva adulta) e sim ao ponto de vista do aprendiz porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. O que realmente importa são as construções e ideias que o aprendiz elaborou e que não foram ensinadas pelo professor e, sim, construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de uma concepção silábica de escrita, por exemplo, essa 'escrita' não é reconhecida como um saber, pois do ponto de vista de como se escreve em português, essa escrita não existe. Mas, para chegar a escrever em português (escrita alfabética), o aprendiz precisa passar por uma concepção de escrita desse tipo (silábica), imaginando que quando se escreve representa-se as emissões sonoras que ele consegue reconhecer (a sílaba), isolando-as pela via da audição.

Tal conhecimento é importante e o professor deve reconhecê-lo na aprendizagem da escrita. Caso contrário contribuirá muito pouco com os avanços do aluno em relação à escrita e, se a criança aprender a ler, provavelmente, será por conta própria.

Um olhar cuidadoso sobre o que a criança errou pode ajudar o professor a descobrir o que ela tentou fazer. Somente um olhar cuidadoso e despojado do professor sobre a produção do aprendiz (quanto ao saber não reconhecido), permitir-lhe-á descobrir o que pensa esse aprendiz, possibilitando-lhe levantar questões e perguntas sobre tal produção. Ao desconsiderar o esforço do seu aluno, dizendo-lhe que sua produção não está correta, acaba desvalorizando sua tentativa e esforço e, consequentemente, o aluno vai pensar duas vezes antes de produzir de novo. O conhecimento se constrói por caminhos diferentes daqueles que o ensino supõe. Isso acontece no processo de aquisição da escrita, na construção dos conceitos matemáticos e na aprendizagem de qualquer outro conteúdo e mesmo quando os alunos estão submetidos a um tipo de ensino convencional, pois o que impulsiona a criança é o esforço para acreditar que atrás das coisas que ela tem de aprender existe uma lógica. Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa ou conhece a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que ele oferece não tem com quem dialogar. Conhecimentos prévios dos alunos não deve ser confundido com conteúdo já ensinado pelo professor.

Na perspectiva construtivista - de resolução de problemas - o professor não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma sensibilidade e uma escuta atenta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que o que elas pensam tem sentido e não é fruto de sua ignorância. O professor precisa criar um ambiente socioafetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam; somente assim, poderá favorecer situações de aprendizagem significativas. Tal ambiente deve possibilitar que as crianças pensem sobre suas ideias. Do mesmo modo, cabe ao professor oferecer conflitos/situações problemas que possibilitem às crianças exercitarem o pensamento, na busca de soluções possíveis. Isso requer do professor estudo e uma postura reflexiva e investigativa. A psicogênese da língua escrita abriu a possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e o que o professor não enxerga é porque não tem instrumentos suficientes para perceber o sentido que está sendo manifestado pela criança. Um casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna. Quando o professor não entende a produção da criança deve-se perguntar à criança, mesmo que não consiga entender suas explicações, uma atividade indicada para isso é o trabalho em dupla, pois trabalhando juntas as crianças dão explicações umas às outras e, então, o professor poderá compreender as hipóteses das crianças.

Assim, é importante observar os procedimentos dos alunos diante de uma atividade, para que o professor possa reconhecer esses procedimentos dos alunos, de modo, a saber quais são os menos e os mais avançados e que raciocínio os alunos mais avançados então realizando. O trabalho em grupo permite que as crianças observem os procedimentos de atuação de seus colegas, inclusive daqueles que utilizam procedimentos de resolução de problemas mais avançados. Ao perceberem a possibilidade de diferentes formas de execução, reconhecem o procedimento do colega como mais produtivo e econômico, construindo, assim, a lógica necessária para poder aprender (a criança aprendeu com outra que sabe mais).

Tem-se, assim, de um delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna - construtivismo: um modelo explicativo da aprendizagem que considera, ao mesmo tempo, as possibilidades do sujeito e as condições do meio. Cabe ao professor tomar decisões importantes, seja na formação das parcerias entre alunos, seja nas questões que ele mesmo propõe no desenrolar da atividade. Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras. As crianças são provenientes de culturas diferentes e isso contribui para que saibam coisas diferentes, por isso é importante que o professor tenha claro que as crianças provenientes de um nível cultural valorizado pela escola apresentam enormes vantagens em relação às outras crianças. Para tais crianças a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Por outro lado, as crianças provenientes de ambientes onde as pessoas possuem menor grau de escolaridade e distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola valoriza encontrarão dificuldades. Assim, a equalização das oportunidades de aprendizagem dessas crianças deve ser uma tarefa da escola que deve repensar sua própria prática, de modo a não prejudicar o sucesso escolar desses alunos. (...) "É preciso, pois, educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada". (p, 49)

A equalização de oportunidades de aprendizagem não significa uma pedagogia compensatória. É preciso socializar os conteúdos pertencentes ao mundo da cultura: literatura, ciência, arte, informação tecnológica, etc., pois isso é uma questão de inserção social e, portanto, direito de todas as crianças. A escola não pode ser instrumento de exclusão social. Todo professor deve levar todos os seus alunos a participarem da cultura. O termo cultura é utilizado não em seu sentido antropológico e sim no do senso comum: a cultura erudita e a de larga difusão, mas produzida para e pela elite.

Todos os professores, principalmente, aqueles das classes iniciais que quiserem contribuir para que todos os alunos de sua classe tenham a mesma oportunidade de aprender, devem estimulá-los a participar da cultura. É papel do professor ler diferentes tipos de assuntos/textos (usar o jornal e outras fontes de informação e de pesquisa) em classe e levar as crianças para exposições de artistas importantes. É preciso oferecer às crianças a oportunidade de navegar na cultura, na Internet, na arte, em todas as áreas do conhecimento, em todas as linguagens, em todas as possibilidades.

Um exemplo de alguém que sabia como tratar as crianças era Monteiro Lobato que escrevia livros contando coisas da Antiguidade, falando de astronomia, da história do mundo. Porém, o que normalmente se oferece para as crianças lerem são histórias empobrecidas, versões resumidas e textos com supressões. Não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos. Nos anos 1970, uma visão de escola como linha de montagem, denominada de tecnicista, voltada para criar máquinas de ensinar, métodos de ensino, sequências de passos programados, dominava a concepção de ensino e aprendizagem. No Brasil, esse modelo chamava-se ensino programado. A função do professor, nesse modelo, era simplesmente, a de administrar o ensino programado e foi, justamente, esse modelo o responsável por uma exigência cada vez mais baixa de qualificação dos professores.

O ensino programado permitia o que se chamava de 'ensino na medida do estudante', que embora considerasse os vários ritmos de aprendizagem da criança, todos aprendiam, pois, seguindo os passos programados chegariam todos, de alguma forma, ao final. O papel do professor dentro de uma proposta construtivista é bem diferente deste proposto pelo modelo tecnicista. Cabe ao professor construir conhecimentos de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, assim como selecionar conteúdos adequados, enxergando na produção de seus alunos o que eles já sabem e construindo estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento. Não há receitas prontas a serem aplicadas a grupos de alunos, uma vez que, a prática pedagógica é complexa e contextualizada. O professor precisa ser alguém com autonomia intelectual.

Capítulo 4 - As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.

A prática pedagógica do professor é sempre orientada por um conjunto de ideias, concepções e teorias, mesmo que nem sempre tenha consciência disso. Para que possamos compreender a ação do professor, é preciso verificar de que forma seus atos expressam sua concepção sobre:

- o conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- o processo de aprendizagem (os caminhos pelo quais a aprendizagem acontece);
- como deve ser o ensino.

Historicamente, a teoria empirista é a teoria que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar (modelo de ensino e aprendizagem conhecido como estímulo-resposta). Essa teoria define a aprendizagem como 'a substituição de respostas erradas por respostas certas', partindo da concepção de que o aluno precisa memorizar e fixar informações, as mais simples e parciais possíveis e ir acumulando com o tempo. A cartilha está fundamentada nesse modelo (palavras-chaves, famílias silábicas usadas exaustivamente, frases desconectadas, textos com mínimo de coerência e coesão). Como a metodologia de ensino expressa nas cartilhas concebe os caminhos pelas quais a aprendizagem acontece. Na concepção empirista, o conhecimento está 'fora' do sujeito (a fonte do conhecimento é externa ao sujeito - é o meio físico e social) e, é interiorizado através dos sentidos, ativado pela ação física e perceptual.

O sujeito é concebido como uma tábula rasa – 'vazio' na sua origem, sendo 'preenchido' pelas experiências que tem com o mundo (conceito de 'educação bancária' criticada por Paulo Freire). O aprendiz é alguém que vai juntando informações. O processo de ensino fundamentado nessa teoria caracteriza-se pela: cópia, ditado, memorização pura e simples, utilização da memória de curto prazo para reconhecimentos das famílias silábicas, leitura mecânica para posterior leitura compreensiva. Para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico. Em uma concepção construtivista, o conhecimento não é concebido como cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito. A teoria construtivista pressupõe uma atividade, por parte do aprendiz, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso acontece com alunos e professores em processo de transformação.

Uma preocupação, bastante pertinente, diz respeito ao fato do professor querer inovar a sua prática, adotando um modelo de construção de conhecimento sem compreender, suficientemente, as questões que lhe dão sustentação, correndo o risco de se deslocar de um modelo que lhe é familiar para o outro meio conhecido, mesclando teorias, como se costuma afirmar. Outra preocupação diz respeito ao entendimento destorcido por parte de professores, que acreditando ser o sujeito sozinho quem constrói o conhecimento, veem a intervenção pedagógica como desnecessária. Tais concepções não fazem nenhum sentido num modelo construtivista. Conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro.

Para o referencial construtivista, a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa e, portanto, deve ser apresentada / oferecida por inteiro ao aprendiz e de forma funcional. Para os construtivistas, o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação, convertendo informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais age sobre o que é o objeto do seu conhecimento, pensa sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. A diferença entre o modelo empirista e o modelo construtivista é que no primeiro a informação é introjetada ou não; enquanto que no segundo, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Isso resulta em práticas pedagógicas muito diferentes. Afirmar que o conhecimento prévio é a base da aprendizagem não é defender pré-requisitos.

No modelo construtivista, o conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação de que conhecimentos prévios constituem a base de novas aprendizagens não significa a crença ou a defesa de pré-requisitos e muito menos significa matéria ensinada anteriormente pelo professor.

Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte. A crença espontaneísta de que o aluno constrói o conhecimento, não sendo necessário ensinar-lhe, faz com que o professor passe a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com que o aluno faz ' do seu jeito'; isso significa abandonar o aluno à sua própria sorte. Cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. A função do professor é observar a ação da criança, acolher ou problematizar / desestabilizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode contribuir para que a concepção da criança sobre o objeto de conhecimento avance. É papel do professor apoiar a construção do conhecimento pelo aprendiz.

Capítulo 5 - Como fazer o conhecimento do aluno avançar.

O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Isso mostra que não é o processo de aprendizagem (aluno) que deve se adaptar ao processo de ensino (professor), mas, sim, o processo de ensino que deve se adaptar ao processo de aprendizagem. Para tanto, o professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, a partir disso, identificar as informações e atividades que permitirão ao aluno avançar do patamar de conhecimento que conquistou para outro que é mais avançado. Para isso, é preciso que o professor organize situações de aprendizagem: atividades planejadas (propostas e dirigidas) com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, sendo que essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem.

Tais atividades devem reunir algumas condições e respeitar alguns princípios:

- os alunos devem por em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- devem ter problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;
- a organização da tarefa pelo professor deve garantir a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Alunos põem em jogo tudo que sabem, têm problemas a resolver e decisões a tomar:

O aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja entre o que consegue produzir sozinho e a produção de seus pares ou entre o que pode produzir e o resultado tido como convencionalmente correto. Partindo-se de uma proposta construtivista, o conhecimento só avança quando o aluno tem bons problemas sobre os quais pensar. Para isso, o professor deve criar boas situações de aprendizagem para os alunos, atividades que representem possibilidades difíceis, porém dificuldades possíveis de serem resolvidas.

A escola precisa autorizar e incentivar o aluno a acionar seus conhecimentos de experiências anteriores, fazendo uso deles nas atividades escolares; é preciso criar atividades para que isso seja de fato requisitado, sendo útil para qualquer área de conhecimento. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível. Os livros e demais materiais escritos, a intervenção do professor, a observação de um colega na resolução de um problema, as dúvidas, as dificuldades, o próprio objeto de conhecimento que o aluno se esforça para aprender são situações que informam.

Por isso, é importante que se garanta a máxima circulação de informação possível na classe e o ambiente escolar deve permitir que as perguntas e as respostas circulem. Nesse processo, as informações que chegam até o aprendiz precisam ser trabalhadas ou interpretadas por ele de acordo com que lhe é possível naquele momento. O professor precisa estar ciente de que o conhecimento avança quando o aprendiz se defronta com situações-problema nas quais não havia pensado anteriormente. Situações significativas de aprendizagem em sala de aula acontecem quando o professor abre mão de ser o único informante e quando o clima sócio afetivo se baseia no respeito mútuo e não no autoritarismo. É preciso incentivar a cooperação, a solidariedade, o respeito e o tutoramento (um aluno ajudando o outro) em sala de aula.

A interação entre os alunos é necessária não somente porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, mas, também, porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem. O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real. O ensino da língua portuguesa está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola, baseadas no senso comum. Isso não acontece somente no ensino da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas. Na escola, por exemplo, aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Porém, não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida (devido a sua vivência de 'rua') e sobrepor a escolarização a ela.

Quando se trata de ciência ou prática social convertida em objeto de ensino, estas acabam por sofrer modificações. A arte é diferente na Educação Artística, o esporte é diferente da Educação Física, a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, a ciência é diferente do ensino de Ciências. Porém, não se pode criar invenções pretensamente facilitadoras que acabem tendo existência própria. É papel da escola garantir a aproximação máxima entre o use social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente.

Capítulo 6 - Quando corrigir, quando não corrigir.

O professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica: planejamento e intervenção, uma intervenção clássica é a correção que não é a única intervenção possível, nem a mais importante, porém é a que mais tem preocupado os professores. Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção é atuar de modo que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em

NOVA CONCURSOS

outros que deem conta de questões mais complexas que as anteriores. A correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor.

A tradição escolar normalmente vê a correção realizada longe dos alunos na qual os erros são assinalados para que os alunos corrijam, como a mais importante (concepção empirista - exigente com a transmissão). Quando se trata de uma redação, o texto tem que ser passado a limpo, corrigido - o erro poderá ficar fixado na memória do aluno (concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos na aprendizagem). Outra visão de correção é a informativa que carrega a ideia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem (concepção de erro construtivo - que faz parte do processo de aprendizagem de qualquer pessoa).

Os erros devem ser corrigidos no momento certo. Que nem sempre é o momento em que foram corrigidos. A ideia do erro construtivo fascinou muitos educadores, que começaram a ver de outra forma os textos escritos dentro de um sistema silábico e mesmo os de escrita alfabética. Porém, depois que a criança compreendeu o sistema alfabético de escrita é necessário que o professor intervenha na questão ortográfica, considerando a melhor forma de fazer isso. O que deve ser repensado é a concepção tradicional de correção. Os alunos sabem o que achamos importantes que eles aprendam, mesmo que não falemos nada. Muitos professores, por não quererem bloquear a criatividade do aluno, acabam deixando que ele escreva de qualquer jeito. Tal procedimento acaba consolidando um contrato didático implícito, pois de alguma forma o aluno percebe que o professor não valoriza esse tipo de conhecimento e acaba por desvalorizá-lo investindo nessas aprendizagens. É importante que o professor tenha claro que depois de um tempo de escolaridade, são inaceitáveis.

Capítulo 7 – A necessidade e os bons usos da avaliação.

No que diz respeito à avaliação, é preciso ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo. O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para a nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. É importante investigar e explorar essas ideias e representações prévias porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que se quer que aconteça. Conhecer essas ideias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

Após esta avaliação inicial, relacionada aos conhecimentos prévios, é preciso que o professor utilize um ou outro instrumento para verificar como os alunos estão progredindo, pois, o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Esse instrumento é a avaliação de percurso - formativa ou processual - feita durante o processo de aprendizagem. Esse procedimento permitirá ao professor avaliar se o trabalho que está desenvolvendo com os alunos está sendo produtivo e se os alunos estão aprendendo com as situações didáticas propostas.

A avaliação da aprendizagem é também a avaliação do trabalho do professor.

Quando se avalia a aprendizagem do aluno, também se avalia a intervenção do professor, pois o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Assim, é importante a organização de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola, valorizando-se a prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico - ou mesmo por um colega que ajude a olhar de fora. O professor está sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo.

Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica. Quando, numa verificação de aprendizagem, grande parte dos alunos apresenta dificuldades, é certo que o professor precisa rever o seu encaminhamento. Porém, quando a verificação aponta que alguns alunos não estão bem, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação das dificuldades. A escola deve estar comprometida com a aprendizagem de todos e, dessa forma, criar um sistema de apoio para que os alunos não se percam no caminho. As dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que sejam sanadas e continuem progredindo, não desenvolvendo bloqueios. Tais crianças precisam ser atendidas por meio de realização de atividades diferenciadas durante a aula, trabalho conjunto com colegas que possam ajudá-los e intervenções.

Questões

01. (VUNESP/2017) Carvalho (1992), ao abordar a resolução de situações-problema, afirma que:

(A) alunos que exercem atividades de comércio dispõem de recursos de cálculo mental que não devem ser aceitos na resolução de problemas na escola.

(B) o conhecimento da técnica operatória é imprescindível para que os alunos consigam resolver situações-problema.

(C) a resolução de situações-problema deve partir da apresentação dos encaminhamentos formais da definição dos conceitos matemáticos, pelo professor.

(D) para resolver um problema, o estudante deve ter liberdade para utilizar a técnica que quiser e o recurso que julgar conveniente.

(E) as atividades de resolução de situações-problema propostas aos alunos devem ter estruturas mais simples do que aquelas da sua vivência cotidiana.

02. (VUNESP/2017) Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que se estende ao longo do primeiro ano de vida e que o autor denomina de

(A) cognitivo-emocional.

(B) afetivo-compulsivo.

(C) impulsivo-cognitivo.

(D) impulsivo-emocional.

(E) afetivo-cognitivo.

03. (VUNESP/2017) De acordo com Heloysa Dantas in La Taille (1992), a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela prepondera em uma fase do desenvolvimento. Para Wallon, em qual momento do desenvolvimento humano a afetividade prevalece em relação à razão?

(A) Na fase adulta, quando a pessoa necessita usar a afetividade para tomar decisões sobre seu futuro e suas relações.

(B) No seu momento inicial, logo que o indivíduo sai da vida puramente orgânica, e que suas ações são puramente emocionais.

(C) No início da adolescência, quando o sujeito utiliza a afetividade como instrumento para lidar com as diferenças.

(D) Na etapa em que, já idoso, o indivíduo passa a usar mais afetividade recordando fatos do passado.

(E) Na fase final da infância, quando a criança usa da afetividade para conseguir atenção de pais e professores.

04. (VUNESP/2017) Segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992):

– para Wallon, "a consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história";

– a partir da diferenciação entre afetividade e inteligência, "a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos dominantemente afetivos ou dominantemente Cognitivos, não paralelos, mas integrados".

Segundo Fiorin (2006), para Bakhtin, "a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. (...) O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo se constitui em relação ao outro".

Graças a estudos, como os mencionados acima, podemos entender o desenvolvimento humano como

(A) resultado, sempre provisório, das relações afetivas que se originam na primeira infância e que tendem a desaparecer com o surgimento do juízo moral.

(B) maturidade emocional produzida pelo desenvolvimento da inteligência em situações de conflito nas relações interpessoais.

(C) capacidade de estabelecer relações lógico-formais, desenvolvida pelas relações afetivas na primeira infância e pela escola a partir dos seis, sete anos.

(D) síntese das relações sociais na família, na escola e nos contextos sociais mais amplos do trabalho e da participação política.

(E) síntese das relações entre cognição e afeto, no contexto das relações dos indivíduos entre si e o seu meio físico, social e cultural.

05. (VUNESP/2017) Em uma reunião pedagógica, os docentes da EEEFM "Governador Sebastião Mendonça" discutiam algumas atividades desenvolvidas por alunos do 5.º ano do ensino fundamental. No calor da discussão, a professora Teresa Cristina teceu críticas a Piaget, dizendo que este pensador, embora de valor, desprezara o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Pedro Paulo, um dos colegas que lera a obra Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (La Taille; Dantas; Oliveira, 1992), aparteou-a e disse-lhe que, segundo a obra lida,

(A) Piaget costuma ser criticado por "desprezar" o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Nada mais injusto, pois tal desprezo nunca existiu. O máximo que se pode dizer é que Piaget não se deteve longamente sobre a questão, tendo apenas situado as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência.

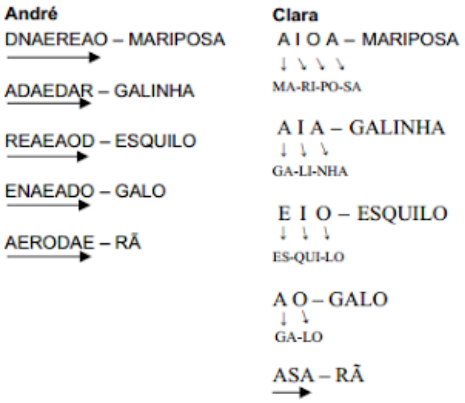
(B) La Taille afirma que Piaget em nenhum momento omitiu de sua teoria os fatores sociais, muito pelo contrário, eles estão presentes em toda a sua obra, pois ele acreditava que todas as relações sociais são sempre favorecedoras do desenvolvimento. Jean Piaget não somente era adepto como também defendia esse otimismo social.

(C) para Piaget, o homem não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade. A socialização efetiva da inteligência só tem início por volta dos doze anos, quando a criança está no estágio operatório formal. Nos estágios anteriores, a inteligência é essencialmente individual, não há socialização.

(D) na teoria piagetiana, a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais baixo nível de socialização; é ela a responsável pelo desenvolvimento infantil. A cooperação necessária a esse desenvolvimento tem seu início nas relações entre crianças pequenas, daí a importância de se promoverem brincadeiras em grupo.

(E) para La Taille, o postulado de Wallon de que o homem é "geneticamente social" (impossível de ser pensado fora do contexto da sociedade), não é válido para a teoria de Piaget, pois para este, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual resulta, exclusivamente, da interação entre o sujeito e os objetos materiais com os quais convive.

06. (VUNESP/2017) Analise as escritas de Clara e André:



É correto dizer que

(A) Clara tem mais conhecimento sobre a representação escrita do que André, pois apresenta uma escrita já fonetizada (silábica com valor sonoro convencional), enquanto André apresenta uma escrita ainda não fonetizada (pré-silábica), isto é, não estabelece correspondência termo a termo entre segmentos do falado e segmentos do escrito.

(B) Clara tem mais conhecimento sobre a representação escrita do que André, pois apresenta uma escrita já fonetizada (silábica com valor sonoro convencional), enquanto André também apresenta uma escrita silábica, porém ainda não atribui valor sonoro convencional, isto é, as letras usadas não correspondem a uma parte sonora da sílaba representada.

(C) Clara tem mais conhecimento sobre a representação escrita do que André, pois apresenta uma escrita silábico-alfabética (ora usa uma letra para representar a sílaba, ora usa mais do que uma letra para essa representação), enquanto André apresenta uma escrita silábica, porém ainda não atribui valor sonoro convencional, isto é, as letras usadas não correspondem a uma parte sonora da sílaba representada.

(D) Clara tem mais conhecimento sobre a representação escrita do que André, pois apresenta uma escrita alfabética (escrita convencional, com correspondência sonora alfabética), enquanto André apresenta uma escrita pré-silábica, isto é, não estabelece correspondência termo a termo entre segmentos do falado e segmentos do escrito.

(E) André tem mais conhecimento sobre a representação escrita do que Clara, pois escreve com mais letras do que ela.

07. (VUNESP/2017) A professora Ana quer fazer um lanche especial com seus alunos de 1.º ano. Ela pensou em propor uma atividade de escrita da lista de frutas que gostariam de levar para o lanche. No entanto, ela tem dúvidas sobre a melhor forma de agrupar seus alunos, considerando os diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita do grupo. Ana compreende que, para que os agrupamentos sejam produtivos, é preciso considerar a possibilidade real de cooperação entre eles e de reflexão sobre o conteúdo da atividade proposta. Veja, a seguir, uma amostra dos diferentes conhecimentos sobre a escrita de seu grupo. Na lista seguinte, as crianças escreveram uma pequena lista de animais:

Aluno A –
Leopardo – E O A D O
LE-O-PAR-DO
Camelo – A E L O
CA-ME-LO
Tigre – I E R
TI- GRE
Onça – O A
ON-ÇA

Aluno B –
Leopardo – ARICAODRAIC
Camelo – IADROACAD
Tigre – RDOICAIOA
Onça – IODIACRNO

Aluno C –
Leopardo – I O S U
LE-O-PAR-DO
Camelo – K N I
CA-ME-LO
Tigre – P D
TI-GRE
Onça – D S
ON-ÇA

Aluno D –
Leopardo – LEOPADO
Camelo – CAMELO
Tigre – TIGRI
Onça – ONSA

Analise as sugestões de agrupamentos e assinale a única alternativa que, dificilmente, poderia potencializar a reflexão sobre a escrita.

(A) Aluno C com Aluno D.
(B) Aluno B com Aluno D.
(C) Aluno A com Aluno C.
(D) Aluno B com Aluno C.
(E) Aluno A com Aluno D.

08. (VUNESP/2017) Emília Ferreiro organizou a evolução da aquisição da escrita em três grandes períodos:

1) O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.

2) O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

3) O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

Analise as alternativas e assinale a que melhor exemplifica cada um dos períodos.

As três crianças escreveram a palavra BRIGADEIRO.

(A) Período 1: A3AAIOAOI
Período 2: I H E O
BRI-GA-DEI-RO
Período 3: AIREA

(B) Período 1: AIREA
Período 2: A3AAIOAOI
Período 3: I H E O
BRI-GA-DEI-RO

(C) Período 1: A3AAIOAOI
Período 2: AIREA
Período 3: I H E O
BRI-GA-DEI-RO

(D) Período 1: I H E O
BRI-GA-DEI-RO
Período 2: AIREA
Período 3: A3AAIOAOI

(E) Período 1: AIREA
Período 2: I H E O
BRI-GA-DEI-RO
Período 3: A3AAIOAOI

09. (VUNESP/2017) "(...) se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual".

(Emília Ferreiro)

"(...) nesta concepção têm origem três princípios gerais que orientaram o nosso trabalho: reconhecer a criança como a construtora do seu próprio conhecimento, favorecer a produção cooperativa do conhecimento e restituir à linguagem escrita o seu caráter de objeto social".

(Delia Lerner et al.)

Assinale a afirmação que dialoga com as autoras citadas e com a bibliografia estudada.

(A) Para a criança aprender a escrever, é preciso ensinar-lhe o código escrito.

(B) Para a criança aprender a escrever, é preciso planejar boas situações de aprendizagem que a convoquem a refletir sobre o sistema de escrita.

(C) Para a criança aprender a escrever, é preciso ensinar-lhe as letras e sílabas para que ela possa juntá-las e, assim, aprender.

NOVA CONCURSOS

(D) Para a criança aprender a escrever, é preciso propor cópias das letras, palavras e pequenos textos.

(E) Para a criança aprender a escrever, é preciso planejar boas situações de aprendizagem do código escrito.

10. (VUNESP/2017) Analise o relato a seguir para responder à questão.

A criança chegou em nossa escola aos nove anos e não sabia ler nem escrever convencionalmente, depois de ter passado por duas escolas de ensino fundamental. Como quem pede desculpas, a mãe esclareceu que a criança frequentou por quatro anos a educação infantil e que teve esse cuidado de colocar a criança na escola desde muito cedo porque ela não sabe ler e escrever, logo não poderia ajudar o filho em casa. Revelando muita preocupação, tirou cuidadosamente folhas e cadernos da criança de uma sacola. Observamos que as práticas pedagógicas na primeira escola enfatizaram uma série de atividades de prontidão. A criança por quase um ano realizou atividades diferenciadas dos demais colegas da turma, o que a desestimulou. Entristecida, foi matriculada em uma segunda escola. O caderno da segunda escola era recheado de cópias extensas de textos com letra de forma, ou bastão. Em determinado momento de nosso diálogo, a criança nos interrompeu, informando que, se alguém ditasse as letras do alfabeto, ela conseguiria, às vezes, sim, escrever.

De acordo com Ferreiro em Com todas as letras (2010) e em Reflexões sobre alfabetização (2010):

(A) escrever é decodificar e compreender as funções da língua escrita na sociedade, objetivo ausente dos programas de alfabetização.

(B) a criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exaustivamente o sistema de escrita.

(C) se o professor concebe a escrita como um sistema de representação, concebe a sua aprendizagem como a aquisição de uma técnica.

(D) crianças copistas experientes compreendem o modo de construção do que copiam, mas não escrevem convencionalmente.

(E) se o professor concebe a escrita como um código de transcrição, converterá a alfabetização em uma aprendizagem conceitual.

11. (VUNESP/2017) Para Paulo Freire, o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Diante disso, uma das tarefas primordiais do professor é

(A) trabalhar a consciência dos educandos para a importância e o reconhecimento dos saberes clássicos visando à ascensão social.

(B) organizar o seu tempo didático para que os educandos tenham acesso a maior gama possível de conhecimentos de mundo.

(C) organizar atividades em que os alunos precisam explicitar aos colegas as estratégias que eles usaram para encontrar as respostas de um determinado problema.

(D) trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis.

(E) criar situações didáticas de compreensão e ação sobre o objeto ou conteúdo referente ao tratamento da informação.

12. (VUNESP/2017) os profissionais do ensino sempre se defrontam com questões relativas à liberdade e à autoridade durante as aulas ou no uso de outros espaços da escola. Paulo Freire (2011) nos traz um exemplo de um professor jovem, que se dizia constrangido por "ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse, na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera, inclusive, que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava". Para Freire, a decisão do professor

(A) foi autoritária, pois a liberdade dos alunos deveria estar acima de qualquer limite e não poderia ser castrada ou asfixiada. Ao professor, caberia aguardar o término da conversa para prosseguir a aula.

(B) atrapalhou o clima da aula, uma vez que houve a imposição de limites à aluna da classe e ao aluno que gesticulava, além do medo do professor de transformar a liberdade em licenciosidade.

(C) foi de autoridade e não autoritária, pois licencioso seria se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando a continuidade da aula.

(D) impediu a aprendizagem dos limites da liberdade assumida eticamente, porque o professor deixou de ser democrático e manteve uma atitude intolerante e sem a compreensão das necessidades dos jovens.

(E) foi inadequada por expor publicamente os dois alunos a uma situação de constrangimento, e, mais, não se aprende a ter liberdade sem vivê-la com o mínimo de limites e interferências possíveis.

13. (VUNESP/2017) De acordo com o art. 2.º da Resolução SE n.º 02/2012, alterada no seu art. 4.º pela Resolução SE n.º 44/2012, os estudos de recuperação incluem a recuperação contínua e a recuperação intensiva. Em uma escola pública de ensino fundamental e médio, alguns professores de classe ou de disciplina com os respectivos professores auxiliares trabalham essas formas de recuperação a partir das contribuições de Paulo Freire em A Pedagogia da autonomia. Nesse sentido, atuam acertadamente, quando

(A) insistem em cópias e repetições de definições e fórmulas corretas introduzidas pelo professor da classe ou disciplina, para que os alunos fixem o que ainda não dominaram.

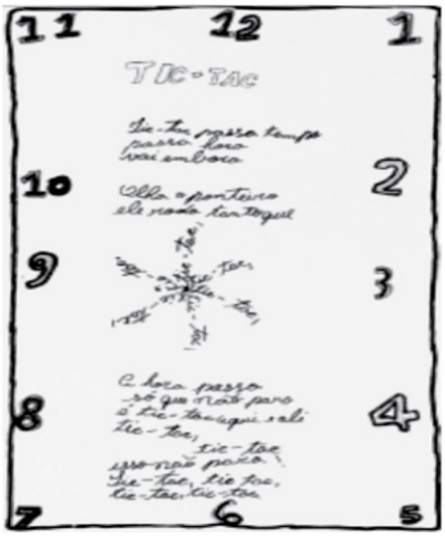
(B) apresentam aos alunos os conteúdos dos quais eles precisam se apropriar, trabalhando sua curiosidade epistemológica e insistindo na eliminação das percepções construídas no cotidiano.

(C) apresentam discursivamente os conteúdos a serem aprendidos, exigindo que os alunos não os interrompam em sua exposição, pois só assim poderão reproduzir conteúdos em provas.

(D) partem das experiências que os alunos já trazem de sua realidade pedagógica e social, possibilitando-lhes a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

(E) buscam eliminar a curiosidade ingênua dos alunos, pois ela impede o avanço em direção à curiosidade epistemológica, o que requer contínuo reforço teórico conceitual.

14. (VUNESP/2017) observe o poema cinético elaborado por um aluno do Ensino Fundamental, quando estudava medidas de tempo.



(Snole, K. S. at alii. *Ler escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática*)

De acordo com Smole (2000), pode-se afirmar que

(A) para utilizarmos poemas nas aulas de matemática, é preciso que tenhamos o hábito de fazê-lo antes em língua materna, a fim de que haja referenciais sobre poemas, para que depois os alunos possam expressar-se em matemática.

(B) a implementação de um projeto de letramento na área de matemática depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, precisa saber como identificar os interesses dos alunos.

(C) trabalhar com o gênero poema nas aulas de matemática é inócuo, pois não garante que o aluno aprenda sobre as características próprias do referido gênero.

(D) o professor deverá selecionar vários poemas que tragam temas da área de matemática para que o aluno fique centrado nos conteúdos da disciplina, respeitando as restrições próprias deste gênero.

(E) é importante que o professor, ao trabalhar com poemas atrelados ao conteúdo de matemática, leve em consideração os elementos de produção do gênero e sua relação com a área das ciências exatas.

15. (VUNESP/2017) em suas aulas, a professora Bernadete exige de seus alunos que copiem trechos de textos que constam no livro didático que utilizam em sala de aula. Segundo ela, ao copiar, os alunos aprendem a ler e a escrever, memorizando palavras e expressões novas.

Analisando essa prática, é correto afirmar que, segundo Lerner (2002), a professora Bernadete

(A) comete um erro, pois essa prática garante apenas a aprendizagem da escrita.

(B) está certa ao propor a aprendizagem da leitura e da escrita por meio da cópia de textos.

(C) deveria propor essa prática aos professores dos demais componentes curriculares, pois ela é bastante eficaz.

(D) está errada, pois essa prática garante apenas a aprendizagem da leitura.

(E) equivoca-se ao supor que copiar de forma mecânica os textos seja garantia de aprendizagem da leitura e da escrita.

Respostas

01 – D/ 02 – D/ 03 – B/ 04 – E/ 05 – A/ 06 – A/ 07 – B/ 08 – C/ 09 – B/ 10 – B/11 – D/ 12 – C/ 13 – D/ 14 – A/ 15 – E

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (ORG.). ENSINO HÍBRIDO: PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE: PENSO, 2015.

No primeiro capítulo, "Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje" Moran mostra, no primeiro capítulo, que o ensino híbrido sempre esteve presente na educação, pois "[...] não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Para o autor, "Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais." [Pag. 27].

Assim, reitera o caráter de diversidade que uma metodologia que envolve várias áreas de conhecimento integradas as atividades tanto física como digital pode ter e o quanto ela pode promover de aprendizagem e integração em sua forma híbrida. Segundo Moran, a educação blended - ou educação híbrida - tem a metodologia de levar desafios para estimular os alunos, como resolução de problemas ou criação de projetos complexos, tanto em grupo como individualmente. Ele lembra que essa aprendizagem deve ser coordenada por professores que cuidarão de cada aluno em atividades que promovam um contato direto e possibilitem a supervisão do andamento do processo de aprendizagem do aluno. Moran afirma que, dessa maneira, o professor poderá analisar em que aspectos o aluno tem dificuldade. Como a educação híbrida usa método flexível, dando autonomia para se personalizar e planejar o que é fundamental para atender às necessidades de cada aluno, integra, também, processos de ensino e aprendizagem mais abertas implicando a mistura de áreas profissionais e alunos diferentes.

Todos esses aspectos são abordados por Moran, contextualizados num ambiente em que a tecnologia possa ser inserida. O autor lembra que, mesmo as instituições de ensino que não tenham uma tecnologia sofisticada podem buscar integrar os espaços físicos dos virtuais, pois. Ele acredita que a educação híbrida vai permitir trazer o mundo inteiro em tempo real, com suas diferentes ideias, pessoas e acontecimentos, numa troca intensa, rica e ininterrupta. Segundo Moran, as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados, fazendo com que a educação vá além das fronteiras das escolas.

Em "Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação", capítulo dois da obra, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani falam das tecnologias digitais como um papel importantíssimo no contexto da educação. Afirma, no entanto, que os professores ainda não detêm o conhecimento preciso para a utilização de ferramentas e tecnologias da atualidade em seu ensino, apesar de esse mecanismo facilitar o acesso rápido a uma grande quantidade de informações, proporcionando ao aluno compartilhar conteúdo a partir de um clique no mouse.

É preciso inserir esses meios na educação de forma criativa e dinâmica, proporcionando ao aluno uma forma mais ampla de formação, vendo que a convivência com as novas tecnologias vem sendo trabalhada diariamente no meio em que vivem essas pessoas. Percebe-se então que essas tecnologias já vêm sendo trabalhadas no âmbito escolar, e os professores já estão utilizando dessas ferramentas para deixar suas aulas mais dinâmicas e menos orais. Portanto terá mais participações e interação dos alunos nas aulas, pois o ambiente virtual traz mais competência, e proporciona uma relação do indivíduo com as mídias digitais.

O terceiro capítulo da obra, "Otimização do Espaço Escolar por Meio do Modelo de Ensino Híbrido", Fernanda Schneider aponta que é de grande importância a discussão sobre o ensino no Brasil, principalmente na hora de elaborar o curriculum. Afirmam que determinar um rumo para a educação no Brasil é difícil, pois são várias mudanças e desafios a serem enfrentados. O avanço do mundo digital trouxe muitas possibilidades, no entanto em termos de aplicação em sala de aula a tecnologia caminha em passos lentos em muitas instituições. Nesse caso, é preciso visar à utilização das novas tecnologias no que se refere à aprendizagem do aluno, e não apenas servindo para transmitir informações. Não se podem introduzir as tecnologias sem antes pensar nos objetivos e benefícios do seu uso; com isso, é preciso pesquisas, planejamento e desenvolvimentos de projetos que utilizem as novas tecnologias, para melhorar o ensino aprendizagem dos alunos.

"O Professor no Ensino Híbrido", quarto capítulo da obra, escrito por Leandro Holanda Fernandes de Lima e Flavia Ribeiro de Moura, traz ao debate o fato de que a necessária mudança educacional depende da qualidade de formação dos professores e como isso determina suas práticas pedagógicas. Lima e Moura afirmam que, para que a transformação ocorra, precisa haver introdução de tecnologias digitais integradas ao currículo, principalmente porque estamos em uma época onde dispositivos softwares são cada vez mais utilizados. A função do professor é voltada para a tutoria de aprendizado, sendo capaz de identificar problemas e agir com foco em qualificar e personalizar o ensino. Sendo assim, o professor que optar pelo ensino híbrido terá uma grande facilidade na hora de passar conhecimento, pois com essa ferramenta não é necessário que o estudante esteja no mesmo local que o professor para aprender.

O quinto capítulo, "Espaços de Aprendizagem", de Glauco de Souza Santos, traz a abordagem do espaço escolar. Inicia, mostrando que geralmente foi elaborado apenas na forma de aprendizagem presencial, onde os alunos ficam em carteiras individuais e com foco na apresentação do professor- método que estimula a obediência, concentração e repetição do que é exibido pelo tutor. Santos defende, coerentemente, que é preciso haver uma modificação na organização do ambiente escolar; começando pela percepção de que o modelo atual da sala não favorece a colaboração entre os alunos.

Para o autor, é preciso repensar o espaço do professor, deixando- o mais próximo do aluno. Nessa mudança de papel, o professor planeja atividades de modo que o aprendizado seja personalizado, e cada aluno possa caminhar no seu ritmo e da forma que melhor aprender. "[...] A sala de aula ou os demais espaços escolares precisam ser pensados pelo professor de maneira que se integrem a partir das atividades que os alunos irão realizar". (Pág.107). O discente tem um papel importantíssimo, principalmente quando o assunto é ser sociável; os grupos de estudantes, organizados de outra forma, passam a desenvolver protagonismo em suas ações, ajudando uns aos outros. Ao transformar a sala em um ambiente de ensino híbrido, onde celulares e outros dispositivos tecnológicos não sejam proibidos, mas bem-vindos, onde os alunos não passem horas sentados ouvindo os professores, e passem a se movimentar pela sala de forma dinâmica, trabalhando em conjunto, o professor estará dando o passo inicial para deixar a massificação do ensino de lado, partindo para um caminho sem volta rumo à personalização do ensino.

No sexto capitulo, "A Avaliação e a Tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido", o autor Eric Freitas Rodrigues fala da rotina como parte do espaço escolar do aluno, tendo as TICs (tecnologias da Informação e da Comunicação) trazidos para a educação, explorados de maneira correta e eficiente. "[...] A avaliação deve verificar o processo de aprendizagem do aluno e, por este ser o seu foco, retornar a ele pelo resultado". (Pág.128). Há uma importante reflexão feita pelo autor de que o modelo de ensino híbrido demonstra que o método avaliativo das escolas tradicionais já não acompanha os alunos que estão conectados ao novo modelo de busca de informações. Isso, porque essa verificação de aprendizagem deve ser também personalizada de acordo com o foco do aluno, compreendendo meios que facilite o desenvolvimento e que traga resultados maiores, já que é essa a finalidade do uso das tecnologias. No tocante ao método avaliativo, portanto, o professor deve encontrar o melhor meio de inserir a tecnologia sem tirar a essência do amplo grau de entendimento sobre cada assunto a ser avaliado em seus alunos.

Em "As Tecnologias Digitais no Ensino Híbrido", sétimo capitulo da obra, Alexsandro Sunaga e Camila Sanches de Carvalho avaliam que é comum ainda ver professores que se negam ao uso de ferramentas tecnológicas em suas aulas, usando apenas a lousa e o giz, e alunos tendo que ir para casa com cadernos cheios de rabiscos copiados das lousas. Isso acontece devido à resistência de alguns professores a migrarem seus métodos de ensino tradicional ao ensino com uso de tecnologias. Os autores acreditam ser esse um dos motivos para falta de utilização de coisas básicas e essenciais, como projetores multimídia ou televisores digitais.

Uma maneira que ajudaria a reverter esse caso seria a instituição conscientizar-se de que o uso da tecnologia melhora o desempenho, aproxima professores, alunos e gestores, otimiza o tempo, levando professores a melhores estratégias de aprendizagem.

O uso de interfaces de ensino tem crescido em grande escala graças à educação híbrida, e isso motivou a criação de várias plataformas com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento e estimulo do ensino. Plataformas como Edmodo e Moodle são interfaces que auxiliam na organização de notas, tarefas, trabalhos, mensagens, fóruns para os alunos se interagem e tiram dúvidas. Assim, a capacitação dos professores é necessária para que possam usar de todos os meios tecnológicos e administrá-los de maneira plena na execução de suas funções.

No oitavo capítulo, "Quando a Inovação na Sala de Aula Passa a Ser um Projeto de Escola", Verônica Cannatá trata da implantação de um ensino híbrido na instituição. A autora afirma que a gestão deve identificar o que deve ser modificado ou mantido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, organizando equipes, estruturando as ações para as devidas transformações que o ambiente educacional deve mudar. Isso, porque a integração das equipes é o fator de maior relevância na implantação do aprendizado híbrido na instituição. As estratégias no ambiente escolar devem ser bem elaboradas, e é de responsabilidade da gestão eleger as equipes de trabalho e colocá-las no lugar certo. Com relação aos recursos tecnológicos, a instituição deve considerar investir em uma boa conexão à internet e na aquisição de dispositivos digitais, mesmo que o investimento seja mínimo e que as aquisições de equipamentos sejam poucos terá um rendimento, caso seja bem aplicado o ambiente.

Produzido por Rodrigo Abrantes da Silva e Ailton Luiz Camargo, o nono capítulo - "A Cultura Escolar na Era Digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar"- reitera que não é simples inserir novas tecnologias dentro das escolas, no entanto é mais que preciso reconfigurar toda sua estrutura, espaços, tempo, gestão pedagógica, currículo, entre outros.

Os autores defendem que a atividade educativa, antes de tudo, é uma manifestação cultural, portanto, constitui-se, ao longo de tempo, por rupturas, mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas. Ademais, está diretamente vinculada às tradições, valores, ideias e costumes de um povo, em um determinado tempo da história. Pensando nisso, é preciso prestar atenção nas relações entre a cultura escolar e a sociedade.

Sem dúvida, as escolas que ainda vivem em modelos do passado têm sido pressionadas por diferentes setores da sociedade a mudar. A tecnologia, por si só, não acarretará grande transformação; por isso é preciso criar um ambiente capaz de incorporar iniciativas provenientes de diferentes esferas. Silva e Camargo finalizam reforçando a ideia de que os modelos híbridos usam as tecnologias para estabelecer novas configurações de formas de aprendizagem, sem medo de ousar nas mudanças. "[...] Escolas temem errar e, assim, perder alunos; por isso, tendem a permanecer na zona de conforto" (pág.178).

No décimo capítulo, "Planejando a Mudança", Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani mostram etapas de planos de estudo do aluno a ser cumprido nas aulas. Orientam que, com as diferentes formas de ensino, busca-se oportunizar o desenvolvimento de diferentes habilidades, além daquelas que devem ser construídas em relação ao conteúdo do currículo. Lembram, com necessária ênfase, que, como avaliação, é importante que o professor observe se os alunos estão se engajando nos grupos durante todas as rotações (modelo baseado na criação de diferentes espaços de aprendizagem dentro e fora da sala de aula para que o estudante reveze entre diversas atividades de acordo com a orientação do professor), observando o envolvimento geral e individual de cada um, sem receio de se lançarem a novas experiências.

É relevante afirmar que, de acordo com a abordagem dos autores, o ensino híbrido não inviabiliza a prática de aulas expositivas. A ideia é criar um novo significado para esses momentos e mesclá-los com atividades de outros tipos, utilizando recursos tecnológicos.

A obra "Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação" é, portanto, absolutamente relevante para todos os atores envolvidos no contexto educacional. Gestores, professores, estudantes e qualquer cidadão que vê, na educação, caminho inegável de transformação social devem ter acesso a tão importante abordagem. O ensino híbrido é, assim, um caminho de diversidade capaz de criar nova identidade na educação brasileira.

Fonte

JÚNIOR, J. G. de A. Revista Thema. 2017 | Volume 14 | Nº 2

Referência

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

Questões

01. (MPE/RO - Analista Judiciário – Pedagogia – FUNCAB/2017) As Novas Tecnologias em Educação, tais como o uso da informática, a utilização da internet, da multimídia e de outros recursos ligados às linguagens digitais de que atualmente se dispõe, estão cada vez mais presentes nas escolas para qualificar o processo educativo. Sobre elas, é correto afirmar:

(A) Em nada ou muito pouco vêm colaborar para tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso, eficiente e de qualidade.

(B) A integração das novas tecnologias à educação deverá ocorrer de forma aleatória, sem o estabelecimento de objetivos específicos ou projetos próprios, pois o que importa é oferecer aos alunos o acesso ao computador.

(C) São usadas para substituir as técnicas e metodologias convencionais, como, por exemplo, o livro, o quadro de giz e o mimeógrafo.

(D) A obtenção de resultados qualitativos no processo educacional escolar com o uso dessas tecnologias depende da forma como elas são introduzidas e utilizadas nesse processo.

02. (CESPE – 2016) Julgue o item abaixo, relativo a educação a distância. Ações de educação a distância desenvolvem-se em espaços virtuais de ensino e aprendizagem, espécies de sala de aula virtual a que o professor e os alunos devem conectar-se simultaneamente.

( ) Certo
( ) Errado

03. Na escola em que João é professor, existe um laboratório de informática, que é utilizado para os estudantes trabalharem conteúdos em diferentes disciplinas. Considere que João quer utilizar o laboratório para favorecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo uso da abordagem da Pedagogia de Projetos. Nesse caso, seu planejamento deve

A. ter como eixo temático uma problemática significativa para os estudantes, considerando as possibilidades tecnológicas existentes no laboratório.

B. relacionar os conteúdos previamente instituídos no início do período letivo e os que estão no banco de dados disponível nos computadores do laboratório de informática.

C. definir os conteúdos a serem trabalhados, utilizando a relação dos temas instituídos no Projeto Pedagógico da escola e o banco de dados disponível nos computadores do laboratório.

D. listar os conteúdos que deverão ser ministrados durante o semestre, considerando a sequência apresentada no livro didático e os programas disponíveis nos computadores do laboratório.

E. propor o estudo dos projetos que foram desenvolvidos pelo governo quanto ao uso de laboratórios de informática, relacionando o que consta no livro didático com as tecnologias existentes no laboratório.

Respostas

01. Resposta: D

Em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias à sala de aula ainda é pouco frequente e um desafio para docentes. Em muitos casos, a formação não considera essas tecnologias, e se restringe ao teórico, ou seja, o professor precisa buscar esse conhecimento em outros espaços. Isso nem sempre funciona, pois frequentar cursos de poucas horas nem sempre garante ao professor segurança e domínio dessas tecnologias. Embora alguns ainda se sintam inseguros e despreparados, muitos educadores já perceberam o potencial dessas ferramentas e procuram levar novidades para a sala de aula, seja com uma atividade prática no computador, com videogame, tablets e até mesmo com o celular. O fato é que o uso dessas tecnologias pode aproximar alunos e professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa. O aluno passa de mero receptor, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito mais ativo e participativo. O ideal seria testar as novas tecnologias e identificar quais se enquadram na realidade da escola e dos alunos. Uma das dificuldades é a falta de infraestrutura de algumas escolas e a falta de formação de qualidade para os professores quanto ao uso dessas novas tecnologias.

02. Reposta: Errado

Segundo o Decreto 5.622/05

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

03. Resposta: A

É importante, para que se possa argumentar a análise dessa questão, em sua proposta alternativa de respostas, esclarecer as compreensões do papel de um Laboratório de Informática, em termos de sua integração na escola, e do favorecimento dos processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva de uma abordagem da Pedagogia de Projetos.

Entende-se Laboratório de Informática em uma escola, não como uma possibilidade oferecida aos alunos para que, por meio dele, se apropriem dos mais diferentes aspectos do Currículo, rompendo com a visão limitada de ser visto como especialidade/atividade extracurricular ou de uso eventual em determinadas disciplinas e de específicas aplicações didáticas, mas um espaço de uso cotidiano, de busca, de criação, de pesquisa, visando à construção de conhecimento e favorecimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um ambiente diversificado de aprendizagem que valoriza as informações disponíveis no processo de construção do conhecimento.

A Pedagogia de Projetos pressupõe uma abordagem que tem como incentivo a capacidade do aluno de adquirir sua própria educação, investindo em sua autonomia para gerenciar a aprendizagem e, assim, aprender questionando, respondendo, buscando desafios educativos e formativos exigidos pela sociedade atual.

Tem seu foco em uma investigação problemática, situação-problema, significativa para os alunos, com o objetivo de oportunizar a construção e a reconstrução de seus conhecimentos. Necessárias se fazem, para tanto, a abertura e a flexibilidade do professor em relativizar suas práticas, repensar as potencialidades de aprendizagem de seus alunos e o seu papel de professor nessa perspectiva pedagógica, oportunizando a integração entre conteúdos de várias áreas do conhecimento, bem como entre diferentes mídias disponíveis (computador, internet, livros, televisão) e entre outros recursos existentes no contexto da instituição de ensino em que está inserido. "É ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas" e "delinear um percurso possível que pode levar a outros, não imaginados a priori".

Feitas essas considerações, justifica-se estar correta a assertiva A. As alternativas B, C, D e E não estão corretas por apresentarem, respectivamente, um planejamento que se propõe a relacionar conteúdos previamente instituídos no início do período letivo e os constantes em bancos de dados; definir conteúdos a serem trabalhados utilizando a relação dos temas instituídos no projeto pedagógico das escolas e, também, no banco de dados disponível; listar conteúdos que deverão ser ministrados durante o semestre considerando a sequência apresentada no livro didático e os programas disponíveis nos computadores dos laboratórios e estudo de projetos desenvolvidos pelo governo quanto ao uso de laboratórios de informática, relacionando o que consta no livro didático com as tecnologias existentes no laboratório.

Se for levado em consideração que nem todos os conteúdos curriculares previstos para serem estudados numa determinada série/nível de escolaridade podem ser abordados no contexto de um projeto, é possível pensar que um projeto não pode ser concebido, como apresentado nas alternativas B, C, D e E, uma "camisa de força", pois existem momentos em que outras estratégias pedagógicas precisam ser colocadas em ação para que os alunos possam aprender determinados conceitos.

Importante se faz compreender que no trabalho por projetos, as pessoas se envolvem para descobrir ou produzir algo novo, procurando respostas para questões ou problemas reais. "Não se faz projeto quando se têm certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas".

Projeto não pode ser confundido com um conjunto de atividades que o professor propõe para que os alunos realizem, a partir de um tema dado, predeterminado, restrito a determinadas fontes também indicadas, resultando numa mera apresentação de trabalho. Portanto, uma vez que a Pedagogia de

Projetos não pressupõe a definição prévia de conteúdos, mas a resolução de questão-problema integrada a situações vividas, as alternativas B, C, D e E estão incorretas.

FELTRIN, ANTONIO E. INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA: QUANDO A PEDAGOGIA SE ENCONTRA COM A DIFERENÇA. SÃO PAULO: PAULINAS, 2007.

O livro do professor Antônio Efro Feltrin é, antes de tudo, um depoimento pessoal sobre as diversas circunstâncias de sua vida profissional, que o levaram a enfrentar o problema da diferença entre as pessoas, que está na raiz da desigualdade que se manifesta de maneira às vezes dramática na escola, quando alunos 'diferentes' são rejeitados pelo padrão de um ensino rígido, abstrato e desconhecedor da originalidade pessoal de cada um. O desenvolvimento da proposta está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro, 'Na sociedade se erra, na sociedade se paga', são feitas algumas considerações de ordem teórica e prática sobre a punição na sociedade. Diferenças causam grandes problemas sociais, como no caso da escravidão no Brasil, produzem as desigualdades e os desiguais são punidos. A escola não foge ao modelo social, e nela, velada ou explicitamente, os diferentes são punidos.

No segundo capítulo apontam-se as diferenças que podem tornar-se desigualdades, com suas graves consequências. Como resolver o problema na escola, onde todas as crianças deveriam encontrar abrigo, sentirem-se parte do grupo, incluídas? Oferecem-se algumas tentativas de solução.

No terceiro capítulo se faz um estudo de caso, analisando as situações concretas que estão, inclusive, na origem do livro. Trata-se da indisciplina e da falta de atenção, de suas causas e da postura que a escola pode ter diante de tais problemas.

No quarto e último capítulo, há algumas considerações sobre a viabilidade das soluções de hoje - disciplina, capacitação, inclusão, além de um feedback que professores e escola devem ter de seu trabalho. Solução definitiva, conclui o autor, precisará ser encontrada em cada caso. De pouco valem as teorias se antes delas não se enxerga o aluno, aquele único, que provoca a reflexão do educador, a quem compete adequar esta ou aquela prática à solução do caso específico. As teorias serão muito bem-vindas quando aliadas 'à pedagogia do dia-a-dia'.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO AUTOR

Em todo momento temos observado que o planeta terra está em fase de transformação e, que está mudando constantemente em todas as áreas do conhecimento humano, na paisagem e no meio da sociedade.

A educação brasileira não pode ficar de fora dessa mudança, mesmo por quer, ela não pode perder sua finalidade maior que é a integração do indivíduo no ambiente escolar, dentro do contexto social. De acordo com Feltrin:

Cabe a escola ter sensibilidade aguçada para lidar com os casos de alunos que apresentem problemas, os "diferentes". Se o castigo e a exclusão fossem a saída, teríamos as penitenciárias e as "Febens" como instituições modelos de educação. È no convívio que se lida com as diferenças. Castigo, suspensões e expulsão são o último recurso, se entendermos que o aluno deve sentir-se bem na escola e permanecer nela (FELTRIN, Antonio Efro, 2007, p. 133, grifo nosso).

Faz-se necessária a contribuição de todos os atores no ambiente da educação, para que haja uma total contribuição na formação integral do estudante, sendo assim, criando condições para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, social e democrático no ambiente da escola.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

É e será construído com a certeza de que educamos pela vida como perspectiva de favorecer a felicidade e a paz entre os homens. Educar a criança da infância à adolescência para que se torne sujeito de sua própria história e, não apenas objeto na sociedade capitalista/consumista é um dos desafios que a equipe de trabalho assume que em seu propósito, reconhece que sem a participação da família, o resultado positivo é quase impossível. Hoje em dia há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família.

A escola é uma instituição que complementa a família e, juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de nossos alunos. A escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola.

Fazer com quer a direção da instituição escolar, juntamente com o corpo docente, venham proporcionar a melhor elaboração, planejamento e desenvolvimento dos procedimentos pedagógicos, bem como na organização dos mesmos. De acordo com Feltrin:

O conhecimento do aluno: essencial para que a escola tenha a possibilidade de estabelecer estratégias que visem aumentar a possibilidade de sucesso e não rotular e segregar. O professor é sempre a pedra fundamental nesse conhecimento, porque ele, melhor que ninguém, pode observar e avaliar (FELTRIN, Antonio Efro, 2007, p. 91).

O que se pretende na realidade é, que os alunos e professores e a própria comunidade, tenham melhor desempenho no processo educativo no ambiente escolar.

Se a escola conseguir seguir, os padrões pré-estabelecido pela LDB que é garantir aos alunos, o espaço necessário para o seu pleno desenvolvimento intelectual e afetivo dentro da realidade escolar.

Quanto menos a escola se organizar, mais distante fica da comunidade e da sociedade em geral, que é proporcionar uma educação de qualidade.

Desta forma fica bem claro e evidente que a escola tende oportunizar aos alunos, condições necessárias para a sua formação intelectual, cognitiva e afetiva como um ser pensante, preparando para atuar no mundo do trabalho e na sociedade, através da aprendizagem na escola, segundo Feltrin:

Além de outros aspectos, definições e considerações sobre a educação propriamente dita podem atentar para um sentido mais restrito, escolar, e dizer que a educação ser entendida como um processo de aprendizagem e de mudança, um processo pelo qual o aluno deve passar por meio do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele fique exposto nos ambientes onde interage (FELTRIN, Antonio Afro, 2007, p. 90).

Sendo assim, fica o desafio com relação a nós professores que todos têm um forte compromisso com a formação continuada, tanto para professores, especialistas e doutores da rede pública e, das instituições privadas que atuam no ensino fundamental dos anos iniciais.

Fonte

FELTRIN, Antonio E. Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2007.

Questões

01. (SEDUC-AM- Professor de Educação Especial- FGV/20147A respeito da formação de professores para a Educação Especial, assinale a afirmativa incorreta.

(A) A proposta inclusiva envolve uma escola cujos professores tenham um perfil compatível com os princípios educacionais humanistas.

(B) Os professores estão continuamente atualizando-se, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, promover a interação entre as disciplinas escolares, reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional que estabeleceram juntos.

(C) A formação continuada dos professores é, antes de tudo, uma auto formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas.

(D) As habilitações dos cursos de Pedagogia para formação de professores de alunos com deficiência ainda existem em diversos estados brasileiros.

(E) A inclusão diz respeito a uma escola cujos professores tenham uma formação que se esgota na graduação ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomaram.

02. (MF- Pedagogo-ESAF/2017) Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assinale a opção correta.

(A) A transversalidade da educação especial é uma exigência da educação básica.

(B) Não requer atendimento educacional especializado, pois o aluno deve inserir-se no contexto regular de ensino.

(C) Não tem condições de garantir a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

(D) Requer a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

(E) Restringe a participação da família e da comunidade, pois não possuem formação apropriada para lidar com as demandas do aluno.

03. (SEPLAG- MG- Pedagogia- IBFC/2016) A Educação Inclusiva não deve ser confundida como Educação Especial, porém, a segunda esta inclusa na primeira. Em outras palavras, a Educação Inclusiva é a forma de:

(A) Promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

(B) Inclusão de jovens e adultos no ensino médio.

(C) Promover a aprendizagem de crianças somente na educação infantil.

(D) Inclusão de crianças no ensino fundamental.

Respostas

01. Resposta: E

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

02. Resposta: D

No processo educativo no que se refere a metodologias e estratégias através de formação continuada e especializada aos professores e estudantes, preparando-os e motivando-os a desenvolverem uma educação de qualidade, são esses os interesses e compromissos fundamentais que fazem parte de uma educação inclusiva, não basta apenas integrar um estudante na escola é preciso incluir

03. Resposta: A

As oportunidades de aprendizagem devem ser para todas as crianças, todos dentro dos mesmos parâmetros. A inclusão deve acontecer e deve garantir a todas as crianças e jovens o acesso a aprendizagem por meio de todos os recursos e possibilidades dos variados conceitos e prováveis níveis de desenvolvimento que a escola pode oferecer.

GALVÃO, IZABEL. EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES SEGUNDO A PERSPECTIVA DE WALLON, IN: ARANTES, VALÉRIA A. AFETIVIDADE NA ESCOLA: ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. SÃO PAULO: SUMMUS, 2003.

Isabel Galvão, no texto "Expressividade e emoções", explora a teoria psicogenética de Henry Wallon, aborda seus estudos sobres as expressões emocionais e postula a indissociabilidade entre os processos afetivos e os cognitivos, propondo uma ressignificação das práticas pedagógicas

EXPRESSIVIDADE E EMOÇÃO

Isabel Galvão

Interação social, aprendizagem e desenvolvimento são termos indissociáveis. A aprendizagem de hábitos, valores e conceitos depende da inserção do sujeito numa determinada cultura e é, ao mesmo tempo, condição para sua inserção nesta cultura. Por outro lado, sabemos que o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam a espécie humana, como a fala, a representação simbólica e a memória, dependem da aprendizagem, isto é, da apropriação que o sujeito faz dos elementos a ele transmitidos num dado ambiente cultural, como bem nos esclarece Vygotsky (1989). Assim, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Os casos de crianças selvagens descritas na literatura, dos quais o relato de Jean Itard é o exemplo mais completo (Banks-Leite & Galvão, 2000), ilustram o efeito impressionante que causa, sobre o desenvolvimento, a privação do contato com as pessoas e com a cultura, mostrando que, em situação de isolamento social, o homem não se torna humano. Sendo o homem um ser "geneticamente social", segundo expressão cunhada por Wallon, seu desenvolvimento insere-se numa complexa imbricação entre fatores orgânicos e sociais.

O estado de imperícia em que se encontra o ser humano ao nascer – é a espécie em que o inacabamento orgânico no nascimento é mais pronunciado – torna o bebê totalmente dependente das outras pessoas para a satisfação de suas necessidades vitais. Nos primeiros meses de vida, as pessoas de seu entorno são o instrumento mediador de sua ação sobre o ambiente. Por meio de seus gestos impulsivos, contorções ou espasmos corporais, bem como das mais primitivas expressões emocionais, como o choro ou o sorriso, o bebê humano mobiliza as pessoas numa espécie de contágio afetivo: quem consegue ficar imune ao choro de um recém-nascido, ou indiferente ao sorriso de um bebê? O adulto interpreta, conforme seus valores, costumes e expectativas, o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais e crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações.

Para Wallon (1934), o ser humano, primeiramente sob a dependência exclusiva de seus semelhantes, desenvolve aptidões de expressão bem antes das de realização, em consequência, a primeira orientação de sua vigilância é para as pessoas, e não diretamente para o mundo físico, como nas espécies animais. Estudos recentes (Stern, 1992; Trevarthen 1993) convergem com esta idéia ao demonstrar que o bebê mostra preferência pelas pessoas e que seria dotado de precoces capacidades para o reconhecimento das capacidades tipicamente humanas e para a compreensão das emoções.

Essas evidências colidem com uma visão largamente aceita no meio educacional, em que se considera as crianças pequenas incapazes de interação social, por serem "egocêntricas". Nesta visão o que se tem é uma transposição apressada de aspectos das primeiras formulações teóricas de Piaget, quando ele vinculava o "egocentrismo" ao comportamento social e verbal da criança. Uma descentração progressiva, com a possibilidade de considerar o ponto de vista de outros e de coordenar seu ponto de vista com os dos demais, e a capacidade plena de cooperação só seria possível a partir dos 7-8 anos.

Com um significado próprio no conjunto da teoria piagetiana, esses conceitos, se transpostos linearmente para situações de educação coletiva, seja como a finalidade de compreender o que ocorre ou de pautar as intervenções, impedem que se reconheça os primeiros recursos de interação de que dispõe a criança desde o nascimento e levam ao desperdício de um vasto campo de possibilidades pedagógicas.

Se considerarmos como interação social somente as situações em que há encadeamento entre as ações dos parceiros em direção a um objetivo comum, deixaremos de tratar como tal inclusive formas de interação entre coetâneos, como situações muito comuns no primeiro ano de vida, quando, por exemplo, uma criança realiza alguma ação (empurrar um carrinho, balançar um chocalho) e a outra permanece observando. Se restringirmos o conceito à cooperação, ao olharmos esta cena constataremos ausência de interação. Contudo, se nos pautarmos num conceito mais abrangente e se estivermos sensíveis para os componentes expressivo emocionais das condutas infantis, veremos nessas ações aparentemente paralelas e independentes, coesão e complementaridade: a criança que empurra o carrinho ou mexe o chocalho parece se exibir para o companheiro, como que alimentada pelo seu olhar atento; o observador, por sua vez, apresenta-se de tal forma absorto na atividade do outro, que é como se participasse dela, acompanhando-a por meio de seu corpo, mímica facial e outras variações posturais.

Uma definição que se pretenda abrangente não deve, tampouco, restringir o conceito de interação social às relações interpessoais, isto é, ao contato direto entre as pessoas. Numa definição ampla, devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o outro encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. Mas esta possibilidade de interação à distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente e de seus produtos.

Visando contribuir para a ampliação do olhar sobre as interações sociais este artigo apresenta elementos teóricos sobre a expressividade e a emoção, chamando atenção para os recursos expressivo-emocionais de que dispõe desde cedo a criança. Toma a psicogenética de Wallon como referência principal e a faz dialogar com estudos atuais sobre a emoção e suas expressões, tentando mostrar processos que intervêm na dinâmica emocional, sempre tendo em vista sua relação com o todo da pessoa e o seu desenvolvimento. Além deste objetivo propriamente teórico, o artigo pretende, ao sensibilizar o olhar para dimensões da conduta e interações infantis normalmente desconsideradas, suscitar reflexões sobre situações do cotidiano escolar e inspirar práticas que levem em conta a pessoa em sua complexidade.

Algumas perspectivas para o estudo da emoção e suas expressões

É a Charles Darwin que se atribui o papel de precursor do estudo científico das emoções. Seu livro A expressão das emoções no homem e no animal, publicado em 1872, é referência praticamente obrigatória nas pesquisas atuais no campo da psicologia. Com o objetivo de "fundamentar e determinar até onde as mudanças específicas nos traços e gestos são realmente expressões de certos estados de espírito", Darwin recorre a observações (suas próprias e encomendadas a colaboradores de diversas partes do mundo) de crianças, adultos, doentes mentais, povos de várias culturas e animais, bem como aos estudos sobre fisionomia da face humana. Constatando que um mesmo estado de espírito exprime-se nos seres humanos ao redor do mundo com "impressionante uniformidade" e que determinadas expressões emocionais são comuns ao ser humano e alguns animais, defende que as expressões das emoções teriam desempenhado importante papel na sobrevivência e na evolução da espécie humana.

Inserindo sua pergunta na problemática mais ampla da evolução das espécies, defende que os principais atos de expressão seriam vestígio de um tempo distante em que teriam tido uma função na sobrevivência propriamente dita. Formula três princípios para explicar as causas ou origem de expressões emocionais, como a da raiva, da tristeza, da alegria, da surpresa, do nojo, da vergonha. Pelo princípio dos hábitos associados úteis explica que ações, de início voluntárias e executadas com uma finalidade precisa, tornaram-se, pela repetição ao longo das gerações, habituais e hereditárias. Assim, a origem da tosse e do espirro poderia estar no hábito de expelir, das vias aéreas, partículas irritantes e a expressão de nojo poderia ter se originado no ato de cuspir algo perigoso ou venenoso. A repetição desses atos por seguidas gerações teria levado a associar a expressão facial ao estado afetivo concomitante, de modo que em outras situações em que uma associação ou sensação semelhante se verificasse o movimento expressivo tenderia a se produzir.

A abordagem darwiniana consolida, no estudo das emoções, a questão da funcionalidade dos comportamentos expressivos. Mesmo enfatizando a perspectiva filogenética ao priorizar a discussão sobre sua função na adaptação da espécie, reconhece o papel das expressões emocionais na ontogênese, sugerindo por exemplo, que os movimentos do corpo e do rosto são os primeiros meios de comunicação entre a mãe e a criança. Embora não se estenda nesse tópico, sugere a existência de precoces capacidades do bebê para o reconhecimento e compreensão das expressões faciais das emoções.

Até por volta de 1970, foi pequena a influência deste livro na comunidade científica, quando passou a ser enfaticamente resgatado por pesquisadores interessados no problema da emoção e de suas expressões. Em 1973, Paul Ekman, da Escola de Palo Alto, na Califórnia, organizou um livro em homenagem ao centenário do trabalho do biólogo inglês – "Darwin and facial expression: a century of research in review"- apresentando um balanço dos trabalhos feitos neste período de cem anos, numa espécie de manifesto neodarwiniano. Valorizando a atualidade das intuições de Darwin e as inúmeras frentes de pesquisa abertas por seu estudo pioneiro, Ekman apresenta, como uma das hipóteses para explicar o esquecimento em que caíra o livro de Darwin, a inconsistência metodológica de sua pesquisa.

A depuração metodológica de uma situação experimental realizada por Darwin é um dos pontos de partida para os pesquisadores da Escola de Palo Alto e de outros grupos de neodarwinianos que concentram seus estudos na expressão facial das emoções. As pesquisas que se inserem nesse enfoque desenvolvem-se segundo dois paradigmas experimentais principais: inserem os sujeitos em situações potencialmente desencadeadoras de emoções previamente definidas pelo pesquisador, como por exemplo um filme, e verificam suas expressões faciais - é o estudo do modo como as emoções se exteriorizam em expressões faciais - confrontam os sujeitos com expressões faciais específicas (em fotografias, filmes ou desenhos) e pedem que identifiquem as emoções que estão sendo expressas - é o estudo do reconhecimento das expressões emocionais. A partir desses paradigmas, inúmeras variações experimentais são possíveis.

Em geral, esses estudos se utilizam de uma espécie de protocolo que estabelece a correspondência entre emoções específicas e suas expressões faciais. O mais utilizado desses protocolos é o FACS - Facial Action Coding System, sistema de codificação das expressões faciais elaborado por Ekman & Friesen (1978). A partir de minuciosa análise de uma amostra de 5000 expressões faciais de adultos, gravadas em vídeo, os autores mediram os movimentos faciais feitos por cada sujeito, chegando a um protótipo morfológico de cada emoção, isto é, das que consideram básicas - alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa, medo. Com esses protótipos, que indicam o movimento das unidades de ação, ou seja, de músculos isolados ou em combinação com outros que são envolvidos em cada emoção básica, os autores pretendem uma análise objetiva das expressões faciais.

Segundo Ekman, existiria na espécie humana uma programação, no nível do sistema nervoso, que estabelece uma conexão entre as emoções específicas e determinados movimentos musculares, correspondência essa que seria invariável. Dos diversos estudos interculturais desenvolvidos, os pesquisadores da corrente neodarwiniana (Ekman, 1980) sustentam que o que pode variar de acordo com as culturas são as regras de expressão das emoções ou as condições de desencadeamento de uma ou outra emoção.

Essa idéia não é, contudo, consensual. Russell (1994) debate a questão, chamando a atenção para a importância dos fatores linguísticos implicados nos experimentos, fatores esses mergulhados nos diferentes modos de cada língua nomear estados emocionais. Para este autor, o elemento universal estaria no reconhecimento de dimensões emocionais expressas facialmente, isto é, no reconhecimento da dimensão prazer/desprazer ou do grau de ativação, isto é, da intensidade da emoção. Já as categorias emocionais, ou seja, os termos específicos correspondentes, seriam próprios de cada cultura.

No que se refere à gênese das competências emocionais, existem várias linhas de pesquisa. Os estudos com recém-nascidos se utilizam de sofisticadas técnicas experimentais desenvolvidas nas três últimas décadas. Tomam comportamentos observáveis durante os períodos em que o bebê está em estado de alerta - orientação da cabeça, a direção do olhar, o batimento cardíaco e o ritmo de sucção (cujas variações são monitoradas por chupetas com receptores) - como indícios de suas capacidades e de suas preferências (Baudonnière, 1985; Bloch, 1985; Stern, 1992). Ao lado desses indícios, os experimentos recorrem também à habituação, isto é, tendência do bebê a desviar a atenção de um estímulo que se torna repetitivo e dirigi-la para um estímulo novo, o que permite inferir sua capacidade de discriminação dos estímulos.

Para a investigação das capacidades de discriminação entre expressões emocionais, recorre-se a situações como mostrar ao bebê a imagem de um rosto com um sorriso (alegria) até que ele perca interesse pelo mesmo e, quando isso ocorre, essa imagem é trocada pela de um rosto manifestando outra emoção; se o bebê fixa a atenção na nova imagem tal fato é tomado como indício de que a discriminou da primeira, diferenciando-as.

Com base nesses dispositivos, estudos mostram dados interessantes como, por exemplo, que os bebês manifestam interesse particular pela voz humana e preferência por esta em relação a outros sons de mesma altura e mesma intensidade (Friedlander, 1970) que manifestam preferência por figuras com simetria vertical, disposição semelhante à do rosto humano (Sherrod, 1981) e que preferem o rosto humano a outras composições visuais (Fantz, 1963).

Uma revisão de literatura dos estudos com crianças sobre a gênese das competências para reconhecimento de expressões emocionais, realizados entre 1920 e 1970, pode ser encontrada em Charlesworth & Kreutzer (1973), tarefa continuada por Gross & Ballif (1991). Ambos fazem ressalvas a procedimentos metodológicos que, para estudar as competências para reconhecer o conteúdo emocional de expressões faciais se utilizam de expedientes tais como a apresentação de estímulos estáticos para as crian-

NOVA CONCURSOS

ças (fotos ou desenhos) ou o procedimento demasiadamente escolar das tarefas experimentais, pois trazem o risco de que se avalie mais a capacidade de leitura de imagem do que a de reconhecimento das expressões emocionais.

Como constatação consensual dos experimentos, os estudos apontam a idéia de que a habilidade para identificar respostas emocionais básicas tende a se acurar com a idade, mas varia conforme a expressão emocional a ser reconhecida. Experiência de Gosselin, Roberge & Lavallée (1996) ilustra esta idéia ao mostrar que as crianças reconhecem expressões de alegria e de raiva antes do que as de surpresa e nojo - as primeiras já aos cinco/seis anos, as últimas só a partir dos sete/oito anos.

Nelson (1987) realiza revisão dos estudos que investigam as competências de reconhecimento das expressões faciais da emoção nos dois primeiros anos de vida, que apontam que somente após os quatro meses a criança seria capaz de discriminar o conteúdo emocional das expressões, provavelmente com base em categorias bem amplas e gerais, ligadas à dimensão do prazer ou desprazer. A possibilidade de identificar o conteúdo emocional específico de uma expressão facial separada do contexto em que se produziu ("congelada" numa foto ou num filme) desenvolve se tardiamente. Esta constatação não surpreende se pensarmos que o reconhecimento descontextualizado de expressões faciais já equivale a uma conceituação das emoções, requerendo, portanto, um forte apoio da linguagem.

Tendo em vista a função eminentemente social das emoções, vemos com ressalvas os estudos que investigam as competências para reconhecimento das expressões faciais das emoções destacando-as dos seus contextos de ocorrência, sobretudo no caso das crianças. No caso das pesquisas com recém-nascidos, o cuidado a se tomar é que, embora os dispositivos experimentais possam informar sobre competências não passíveis de serem diagnosticadas em situação natural, não informam sobre o modo como essas competências são utilizadas pelos sujeitos. Concordamos com Gross & Ballif (1991) quanto à necessidade de que sejam realizados mais estudos de observação das interações da vida real. Destacamos que o cotidiano escolar se constitui num meio especialmente profícuo a esse tipo de observação.

Aproximam-se desta preocupação estudos que, para melhor compreender o desenvolvimento das competências de expressão e reconhecimento das emoções, concentram suas pesquisas nas interações mãe-bebê, contexto "natural" em que se manifestam e se desenvolvem essas competências.

Um exemplo são as pesquisas que se inserem no modelo intitulado "social referencing" (referenciação social) que consiste em pôr a criança, antes do final do primeiro ano, em situação de ambiguidade ou de suposto perigo enquanto a mãe, ou outro adulto familiar, realiza determinada expressão facial. No experimento conhecido como da falésia visual (Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985), um bebê é separado da mãe por uma placa de vidro, sob a qual se forma um vão com altura ambígua, de modo a dar a impressão para a criança de que ela está diante de um precipício (uma falésia). Esse tipo de situação propicia a procura ativa de informações emocionais para a regulação do comportamento, a fim de eliminar a ambiguidade de uma situação, o que é um interessante termômetro sobre a capacidade de discriminar o conteúdo emocional da expressão. Ao se aproximar da placa de vidro, a tendência do bebê é de olhar para a mãe. O que se observa é que o comportamento da criança se modifica conforme a expressão da mãe: se esta expressa alegria, a criança tende a avançar para a placa, atravessando a falésia, mas se a expressão da mãe é de medo, a tendência da criança é de se recusar a prosseguir.

Trevarthen (1993) realiza experiências em que procura demonstrar as capacidades sensoriais e expressivas do bebê de menos de três meses e o efeito delas na interação com a mãe, defendendo a existência de emoções instintivas desde o nascimento, as quais agiriam como reguladoras da intersubjetividade. Mostra que, na protoconversação mãe-bebê, há uma dinâmica de reciprocidade e sincronia, que configura verdadeiros diálogos afetivos, nos quais a confluência de afetos que enseja pode ser comparada a uma dupla de músicos experientes que tocam de improviso.

Esse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe-bebê é engenhosamente ilustrado no experimento " Double-Video". Trata-se de uma experiência em que mãe e bebê interagem por meio de um sistema de vídeos. A mãe, sozinha numa sala, vê as imagens de seu filho no monitor de TV que tem diante de si.

Paralelamente, o bebê (entre seis e doze semanas), acomodado noutra sala, vê a mãe por meio do monitor colocado em frente ao seu bebê-conforto. Entre as duas salas, há um técnico de vídeo que controla a gravação e o envio das imagens. À mãe, solicita-se que converse com o filho. Numa primeira etapa, a conversa se faz ao vivo, isto é, os sujeitos acompanham, em tempo real, as reações um do outro. Numa segunda etapa (de 30 segundos a um minuto, aproximadamente), passa a ser enviada para o monitor do bebê a imagem da mãe em videoteipe, gravação do período de conversação imediatamente anterior. Numa terceira etapa, retomam-se as condições da primeira, isto é, são enviadas ao monitor do bebê imagens ao vivo da mãe.

Um primeiro aspecto que chama a atenção é o pouco impacto do vídeo sobre as reações do bebê, que age como se estivesse com a mãe face a face. O ponto mais importante, porém, é o impacto causado pela interrupção do envio das imagens ao vivo. Na primeira condição, quando conversam em tempo real, constata-se uma exata sincronia entre os comportamentos da mãe e do bebê, visível sobretudo pela quase simultaneidade dos sorrisos e pela convergência na direção dos olhares. Na segunda etapa, quando o bebê interage com uma mãe que, embora alegre e conversadeira, está pré-gravada em videoteipe, as diferenças em seu comportamento se fazem ver rapidamente. Conforme percebe a falta de correspondência nas reações da mãe, vai parando de sorrir, faz algumas caretas e termina por virar a cabeça. Na terceira etapa, é a mãe quem se mostrará sensível ao "desânimo" do bebê, tornando -se ela própria menos exuberante em suas emissões após algumas tentativas sem resposta (Murray & Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1993)

O incômodo expresso pelo bebê ao se ver diante de uma mãe sorridente cujas reações não encaixam com as suas evidencia uma complexa e coerente integração entre os comportamentos da criança e sua precoce capacidade para captar a estrutura do comportamento da mãe (Murray & Trevarthen, 1985). Nesse sentido, um encaixe não fluente, que pode originar-se tanto da mãe (em depressão pós-parto, por exemplo) como da criança (autismo, surdez, etc.), poderia resultar em dificuldades de comunicação de diferentes graus. Essas poderiam trazer consequências diversas, por exemplo, sobre o amadurecimento orgânico, já que as respostas do outro (no caso, a mãe) são chave para a autorregulação do rápido desenvolvimento do sistema nervoso do recém-nascido, ou sobre o desenvolvimento da linguagem, dado que desse envolvimento recíproco que se estabelece entre mãe e bebê dependeria o desenvolvimento de todos os sistemas de sinalização ulteriores.

Stern (1977), ao estudar as interações entre mãe e recém-nascido, descreve em detalhes os traços expressivos deste diálogo, em que ambos têm papel ativo. O autor propõe a existência, por parte do adulto, de uma linguagem intuitiva com características próprias para facilitar a compreensão pelo bebê; uma espécie de "língua bebê" que seria composta por palavras simples, frases curtas e repetidas, faladas com certo espaçamento e entonação melódica, bem marcada, constituindo um conjunto de traços comuns a despeito das variações culturais e linguísticas. É como se o recém-nascido despertasse, no adulto, determinados comportamentos sociais. Além de um jeito específico de falar, em que a ênfase está na prosódia, na melodia, há toda uma mímica facial, posição da cabeça e do corpo que são intuitivamente adotados pelos adultos que querem comunicar-se com o bebê pequeno.

Essa linguagem tenderia a ir mudando conforme o desenvolvimento do bebê. Ele situa por volta dos nove meses o início do que propõe chamar de sintonia de afetos. Cenas tais como a de uma mãe que acompanha, com a voz, os gestos alegres que seu bebê faz com o brinquedo, ou daquela que balança a cabeça no mesmo ritmo em que o filho agita o chocalho, são utilizadas por Stern para ilustrar essa sintonia de afetos em que há uma correspondência transmuda entre os canais de expressão. Nos exemplos: voz da mãe /gesto do bebê, movimento da cabeça da mãe/gesto das mãos do bebê, em que o comportamento "devolvido" pelo parceiro reflete não o estado exterior do primeiro comportamento, mas o estado emocional que ele exprime, expressões que podem distinguir-se em seu modo ou forma, mas são em certa medida intercambiáveis enquanto manifestações de um mesmo estado interno reconhecível (Stern, 1992, p.125).

Todas essas noções referentes às interações mãe-bebê sugerem que tais interações possuem uma regulação emocional. Para Sroufe (1996), a qualidade dessas interações diádicas básicas imprimem sua marca na posterior autorregulação emocional, possibilidade que depende de progressos no plano neurológico. Este autor, fundamentado em Vygotsky e Bruner, propõe que ocorreria com a regulação emocional, mecanismo análogo ao que ocorre com qualquer função psíquica superior, ou seja, aparece primeiro no nível interpsíquico e depois passa a ser regulada no plano intrapsíquico.

Na teoria psicogenética de Henri Wallon (1879-1962), que tem por objeto a pessoa, o estudo das emoções ocupa lugar de destaque. Esboçada já em sua tese de medicina intitulada "L'enfant turbulent", de 1925, onde propõe as bases do que seria o estágio emocional, sua teoria das emoções5 se consolida em "Origens do Caráter na Criança" (1934), livro em que Wallon aborda os três primeiros anos de vida e o processo de constituição da consciência de si. O tema será tratado ainda em obras posteriores, como "A evolução Psicológica da Criança" e no tomo da Enciclopédia Francesa dirigida por Wallon, cujo capítulo sobre a vida afetiva é escrito pelo ele mesmo.

Podemos identificar, também em Wallon, inspiração darwiniana no que diz respeito ao reconhecimento das expressões emocionais como primeiro indício de sociabilidade. A exuberância expressiva do bebê e suas precoces capacidades de interação emocional são apontadas como compensação à sua imperícia para agir diretamente sobre o meio físico ou suprir, sem a ajuda do outro, suas necessidades vitais.

Contudo, diferente de Darwin que enfatizou as expressões faciais, Wallon voltou sua atenção para os efeitos da expressividade sobre o corpo como um todo. Um segundo aspecto que distingue as abordagens é o modo como compreendiam a origem da expressividade: preocupado com a evolução da espécie, Darwin não reconhece autonomia da capacidade expressiva do ser humano, explicando-a sempre como vestígio de um gesto ou movimento dirigido para a adaptação a situações concretas, ligadas ao mundo físico: "até onde posso perceber, não há subsídios para acreditar que algum músculo tenha sido desenvolvido ou mesmo modificado exclusivamente em benefício da expressão" (Darwin, 1872, p.330)

Para Wallon, ao contrário, características do funcionamento do tônus musculares definiriam a possibilidade de a expressividade se desenvolver independentemente de acompanharem os gestos úteis na relação com o meio físico. Aliás, uma das originalidades desta abordagem é chamar atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele pode exprimir as disposições afetivas do sujeito (Nadel, 1980). Assim, já os primeiros movimentos do recém-nascido (impulsos, espasmos, reflexos) são expressivos, pela coloração afetiva que carregam ao sinalizar disposições individuais. Mesmo que não respondam a algum estado específico (dor, sofrimento, alegria) essas manifestações expressivas tendem a causar impacto no meio humano, que vai interpretar essas expressões e reagir de acordo com essa interpretação. Deste jogo entre o indivíduo e o meio, vão se constituindo significados para as expressões, que vão passando a constituir emoções mais definidas e diferenciadas. A relação entre emoções e expressão é central nesta concepção, para quem a emoção é uma atividade "proprioplástica", primitivamente a "modelagem do organismo por suas disposições próprias" (Wallon, 1938, p.145).

Apesar da ênfase dada ao caráter expressivo das emoções, Wallon leva em conta também sua dimensão subjetiva, ligada aos estados afetivos vividos pelo sujeito que experimenta determinada emoção: "uma modificação visceral sem reverberação afetiva não tem nada de uma emoção" (Wallon, 1941). Devido à relação imediata entre as contrações tônicas e a sensibilidade delas resultante, seriam as emoções o fato psíquico mais primitivo. A percepção, pelo sujeito, das flutuações tensionais do seu organismo constituiria a forma mais primitiva da consciência, sendo por meio de suas próprias atitudes que a criança começa a tomar consciência das realidades externas.

A partir da capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas. A passagem desta percepção corporal - que se dá sob a forma de atitudes posturais - à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade representativa, logo, da vida intelectual.

A atualidade da abordagem walloniana deve-se, a nosso ver, sobretudo à atitude que adota para o estudo do tema, pela qual procura compreender a imbricação entre os fatores de origem orgânica e social, bem como as contradições e complementariedades existentes entre a afetividade/emoção e outros campos funcionais que enfoca no desenvolvimento da pessoa. Esta atitude, ao fugir de esquematizações simplificadoras de um tema tão complexo, abre uma matriz abrangente que permite integrar muito dos estudos atuais sobre as emoções.

Dinâmica e desenvolvimento

É grande a importância que Wallon atribui à função tônico-postural da musculatura, esta dimensão mais propriamente expressiva da motricidade que, além de seu papel na afetividade, teria importante papel no movimento propriamente dito (equilíbrio e estabilidade do corpo e gestos) e na cognição, ao servir de apoio à percepção e à reflexão mental. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos, de outro, elas podem também provocá-las. Trata-se de uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo consequência ou fator desencadeador.

Mesmo se, conforme propõe Galifret (1979), for necessária uma atualização das bases fisiológicas que Wallon propõe para o tônus muscular, a hipótese quanto à sua influência nos estados emocionais constitui interessante possibilidade para compreender algumas de suas características. Este é o caso da labilidade, isto é, a fragilidade da emoção, sujeita a mudar de natureza e direção no decorrer de sua manifestação. O exemplo mais comum é o do choro que vira risada e vice-versa. Para Wallon (1934), a manifestação mais primitiva da labilidade estaria nas cócegas que, até certo limiar podem produzir risadas e uma vivência de prazer e, ultrapassando esse limite, podem provocar choro e dor. A brusca mudança de sentido do fluxo tônico ajudaria a explicar as bruscas inversões na tonalidade emocional.

Além de responsáveis por sua labilidade, os componentes tônico-posturais das emoções influenciariam também no fato comum de uma reação emocional ter suas manifestações prolongadas independentemente de sua causa primeira, nutrida pelos seus próprios efeitos. Na experiência adulta, esse fenômeno, a que Martinet (1972) chamou narcisismo das emoções, pode ser facilmente ilustrado, por exemplo, nas situações em que começamos a rir por causa de algo engraçado e não paramos mais, embalados em nossa própria risada.

Essa ideia de uma auto-alimentação das emoções, embora passível de ser constatada na vivência de qualquer pessoa, contraria a difundida concepção de senso comum que diz que a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão a ela, "descarregar". Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos. Este fato é de observação corrente para professores que se surpreendem quando seus alunos voltam do recreio, onde pularam, correram, e gritaram à vontade, ainda mais agitados do que quando saíram, contrariando a expectativa de que voltassem mais "tranquilos", dada a oportunidade de descarga.

Além de poder ter seus efeitos prolongados independentemente de sua causa primeira, uma emoção pode ser desencadeada por fragmentos de situações aparentemente fortuitos - como acontece, por exemplo, quando uma pessoa, ao escutar determinada música, mergulha num intenso estado emocional, o mesmo que viveu em determinada situação em que ouvira aquela música. Dada a percepção global e de conjunto que acompanha a vivência emocional, existe a tendência de que se associem traços externos da situação concomitante com a vivência subjetiva e o conjunto de componentes que constituem a emoção, num amálgama que pode ser restaurado pelo surgimento de um de seus componentes.

Com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam, a preponderância inicial das reações orgânicas e expressivas vai sendo substituída pelas imagens e impressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras. A dimensão expressiva tenderia, então, a se reduzir, pois o fortalecimento do processo ideativo possibilita que a pessoa experimente a emoção por uma espécie de desdobramento íntimo, isto é, por imagens mentais. Outra consequência que traz o fortalecimento do pensamento e da linguagem é o aumento das possibilidades de controle sobre as próprias manifesta-

ções emocionais. É claro que tanto esta tendência de interiorização como a de progressivo controle da emoção são fortemente balizadas pelos parâmetros culturais próprios a cada contexto, e traduzidas num jeito muito singular de expressar e vivenciar as emoções que cada um vai construindo ao longo de sua história pessoal.

Mesmo que predominante no início da vida, o potencial desencadeador dos componentes tônico-posturais mantém-se presente também em adultos, conforme ilustra experimento de Bloch (1992). Partindo da suposição de que existe, ao longo dos estados emocionais, uma interdependência entre os movimentos respiratórios, a expressão corporal e facial e a experiência subjetiva, o experimento procurou produzir, em adultos, estados emocionais específicos a partir da adoção de componentes expressivos que compõem algumas emoções específicas.

Aos sujeitos experimentais, depois que tivessem atingido um estado emocional neutro, solicitava-se, por meio de instruções meramente técnicas, que reproduzissem uma determinada configuração respiratória e que adotassem a postura e a expressão facial correspondente a uma emoção cujo nome não lhes era dado. No final, os sujeitos falam sobre a experiência subjetiva que acompanhou a realização dos comportamentos específicos e os resultados apontam a coincidência entre a emoção tomada como modelo para as instruções dadas pelo experimentador e as emoções vividas pelos sujeitos, ou seja, a reprodução de componentes neurovegetativos e posturais teria desencadeado a experiência subjetiva correspondente à emoção tomada como modelo.

Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. Wallon insiste na indissociabilidade desses campos funcionais, propondo que é graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual. Deixando bem claro o papel da emoção na origem da cognição, o autor vai insistir também na relação de antagonismo que se estabelece entre essas duas dimensões. O poder subjetivador da emoção, isto é, o fato de quando vivida com intensidade constituir-se numa espécie de tumulto orgânico que restringe a percepção do sujeito a suas disposições do momento, sobretudo as de natureza intero e proprioceptiva, pode representar um entrave à evocação ou combinação de representações, sobretudo quando essas dependem de uma percepção mais objetiva do real.

Por outro lado, também a reflexão mental terá o poder de reduzir as manifestações da emoção, por exemplo, quando o sujeito que a vivencia se põe a pensar sobre suas causas ou seus efeitos. "A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá" (Dantas,1992, p.88). Somente quando não consegue transmutar-se em ação motora ou mental, quando permanece emoção pura e intensa, é que produziria efeitos desorganizadores. Assim, embora constitua-se numa etapa necessária ao acesso à atividade simbólica, a emoção não se confunde com ela, não podendo, pois, ser chamada de linguagem.

A investigação da imbricação entre processos afetivos e cognitivos tem sido alvo de interessantes estudos no campo da neurologia. Um bom exemplo são os estudos de António Damásio (1996), feitos com pacientes adultos, que mostram a importância do processo de avaliação mental das situações no desencadeamento de uma emoção e, ao mesmo tempo, a da emoção na cognição e no comportamento.

Segundo ele, em seguida a um momento inicial de independência (e primazia) da emoção em relação à cognição, a vida emocional e a cognitiva estarão sempre ligadas. Ao nascer, o ser humano dispõe de emoções primárias, pré-organizadas e inatas que garantem a regulação biológica e que são controladas no nível subcortical, sobretudo pela amígdala e cíngulo. Contudo, logo se constituem emoções secundárias, reguladas em nível cortical (córtices pré-frontal e somatossensorial) nas quais intervêm imagens mentais ligando, de um lado as emoções primárias, de outro, categorias de objetos e situações.

Na experiência adulta, a vivência emocional será "uma combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais" (Damásio, 1996, p.168). Essa combinação que implica tanto a vida emocional como a intelectual, dependerá do funcionamento integrado das regiões subcortical e cortical.

É por causa desta imbricação que pacientes com lesão cerebral em regiões em princípio responsáveis pela emoção apresentam sérias dificuldades no raciocínio e na capacidade de tomar decisões. Para explicar o papel específico da emoção na tomada de decisão, conduta supostamente dependente da 'razão pura', Damásio formula a hipótese dos marcadores-somáticos. Constituir-se-iam em sinais de alerta corporal (não necessariamente visíveis) que fazem convergir a atenção do sujeito para o resultado negativo que uma determinada alternativa em situação de decisão pode acarretar. Pacientes com lesões cerebrais em regiões responsáveis pelas emoções secundárias (as mesmas que controlariam os marcadores-somáticos) ilustram como a razão pura, que poderia ser traduzida no procedimento de arrolar extensivamente todos os cenários possíveis conforme as alternativas, dificulta ou até mesmo impede a boa tomada de decisão. Os sinais corporais ativados no momento de decisão ajudam, ao dar destaque a algumas opções, ou simplesmente ao indicar um mal-estar que sugere que a estratégia está inadequada. Damásio pondera que, como é comum em biologia (campo em que um mesmo fator poder ser negativo ou positivo) esses sinais, conforme sua intensidade, podem também prejudicar a qualidade do raciocínio.

Contágio emocional e grupo

Para Wallon, o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Esse traço estaria na base das interações mãe-bebê - na sintonia de afetos e na espécie de simbiose afetiva em que os parceiros parecem mergulhados - e também das relações entre os membros de grupos adultos. E explicaria também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações que podem levar à profunda comunhão e solidariedade entre as pessoas ou à manipulação das pessoas.

Ele faz um paralelo entre o papel desempenhado pelas emoções na psicogênese e aquele que teria tido na história das civilizações. Tomando por base descrições antropológicas de sociedades ditas primitivas destaca o importante papel desempenhado por elas nos ritos coletivos, em que os elementos rítmico e emocional são constituintes importantes. As danças e rituais coletivos em que os diversos elementos do grupo realizam os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, provocam uma espécie de coesão no grupo, de união que independe de acordo verbal e precede o entendimento intelectual. Dada a relação que as manifestações rítmicas e posturais mantêm com os estados afetivos, a realização dos gestos, sons e outros elementos que compõem o ritual provoca uma comunhão de sentimentos e sensibilidade, um estado de participação mútua que seria a forma mais arcaica de trocas psíquicas.

A propagação "epidérmica" das emoções, ao provocar um estado de comunhão e de uníssono, pode levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. Permitiria, assim, relações de solidariedade quando a cooperação não fosse possível por deficiência de meios intelectuais ou por falta de consenso conceitual, contribuindo, portanto, para a constituição de um grupo e para as realizações coletivas.

Todavia, desta dinâmica que está na base da solidariedade e união, podem resultar também ações de manipulação graças a "seus efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão" (Wallon, 1938, p.146). Isto fica bem patente nos atos públicos com finalidades políticas eleitorais, quando os políticos se servem com maestria desse potencial unificador das emoções. Nos comícios, o político consegue, por meio do discurso, produzir reações emocionais que, ao mesmo tempo que unem as pessoas em favor das ideias apresentadas, dissolvem nelas o discernimento crítico, podendo levá-las a aderir a ideias que, examinadas a frio não obteriam adesão. Quantos de nós já não se flagraram arrependidos de se ter empolgado com um discurso cujo conteúdo, examinado posteriormente sem o impacto da emoção partilhada no grupo, parecia muito diferente?

Já a Retórica de Aristóteles apresenta esta questão (Francisco, 1996). O filósofo define as emoções ("pathé") como reações acompanhadas de dor ou prazer que provocam modificações nas pessoas, fazendo-as mudar o seu juízo. Ao lado da prova pelo "ethos", em que a adesão do ouvinte se apoia no caráter de quem fala ou na imagem que o ouvinte tem dele, a arte retórica deveria então fazer uso da prova pelo "pathos". Isto é, o orador deveria usar deliberadamente emoções para provocar as disposições esperadas no ouvinte e assim obter sua adesão, independentemente da justeza do argumento. Ao partilharem as mesmas emoções com o orador, os ouvintes seriam levados a dispensar aquele de apresentar dados lógicos sobre os quais pudessem embasar, com objetividade, a adesão, podendo então ser levados a falsas opiniões.

Os movimentos fascistas foram muito hábeis em utilizar esses fenômenos, aliando-os ao aspecto ritual das cerimônias tribais. Além do conteúdo do discurso interferir diretamente sobre o discernimento dos ouvintes, a organização ritual dos atos coletivos a que recorriam com insistência certamente fortalecia a adesão dos ouvintes, ao produzir " pathos". "O triunfo da Vontade", uma montagem de filmes realizados pela cineasta oficial de Hitler, mostra imagens das manifestações públicas durante o auge do nazismo: multidões perfiladas em marcha, fazendo sempre os mesmos movimentos, no mesmo ritmo, repetindo palavras de ordem num mesmo tom; como se a fala de cada um se fundisse numa única voz, como se os milhares de corpos se desmanchassem numa massa única.

Na nossa cultura, a ação da torcida em jogos de futebol fornece uma ilustração bem viva das diferentes direções para onde podem apontar as emoções: união ou conflito entre os torcedores, estímulo ou obstáculo para o desempenho dos jogadores.

Esse estado de diluição do eu no grupo que atinge os adultos em circunstâncias gregárias de elevada intensidade emocional nos remete à díade mãe-bebê, em que termos como simbiose afetiva, sintonia de afeto e diálogo tônico8 são utilizados para descrever o estado de fusão e indiferenciação em que se encontram os envolvidos, bem como a natureza predominantemente afetiva da relação.

Sociabilidade sincrética

Na psicogênese, enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade sincrética, em que o eu está misturado no outro e nas circunstâncias concretas de sua existência. Wallon (1959) destaca o estado de dispersão em que se encontra a personalidade; é frágil a consciência de si e, paralelamente, a consciência do outro. O estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa na qual se confundem o próprio sujeito e a realidade exterior. A criança não se vê como entidade permanente e coesa; instável, sua personalidade pode ver-se fragmentada, dispersa, ou fundida em elementos das circunstâncias exteriores.

A observação espontânea feita por pessoas que convivem ou trabalham com crianças nessa faixa etária é capaz de fornecer ilustrativos exemplos do pitoresco deste estágio das personalidades permutáveis (Wallon, 1934). Nossos encontros com profissionais de educação têm-se revelado particularmente fecundos para a obtenção de exemplos que ilustram questões teóricas do desenvolvimento infantil.

O primeiro exemplo, relatado por uma professora, é o de um menino de aproximadamente três anos que se recusa a ir para a escola no dia da festa junina. Em casa, já todo paramentado de caipira, chora sem que a mãe possa entender o motivo de tanta desolação, até que o próprio menino revela: " como meus amigos vão saber que sou eu?"

Nessa cena, o que se vê é a instabilidade pessoal refletida na instabilidade quanto ao reconhecimento da própria imagem, a reação do menino sugere que, em sua ótica, a fantasia de caipira ameaçava a permanência de sua identidade. Estando, ele mesmo, pouco convicto da permanência de sua identidade sob a fantasia junina, o menino teme que aos outros ocorra a mesma dúvida. Constata-se, pois, um paralelo entre o modo como a criança vê a si e o modo como acha que é vista pelo outro

O segundo exemplo é o caso de um garoto com menos de três anos, chamado Daniel, que, assistindo à televisão com a família, mostra-se surpreso quando aparece na tela um personagem também chamado Daniel. Pergunta aos pais, apontando o homônimo, "sou eu?"

Essa pergunta revela que a criança não se constrange em achar que poderia estar em dois lugares ao mesmo tempo, parecendo não ver inconvenientes na noção de ubiquidade. É como se o nome fosse colado à pessoa e, ao constatar o seu nome no personagem da televisão, supusesse que ele poderia estar ao mesmo tempo em casa, com a família, e na televisão, sob a pessoa do outro.

Wallon (op. cit., p.262) cita um exemplo em que o não-constrangimento face à noção de ubiquidade aparece também em relação ao outro. Refere-se a uma menina de dois anos que já estava há várias semanas no campo, acompanhada de sua mãe, quando repentinamente vê o pai, recém-chegado de Viena. Confusa diante dele, quando lhe perguntam se não o está reconhecendo, ela murmura: "meu outro pai está em Viena". Tendo-lhe o pai afirmado que era ele o papai de Viena, ela então lhe pergunta: "então você veio de trem?"

Para a menina a figura do pai estava de tal modo fundida com Viena, que foi difícil reconhecer o pai à sua frente. Foi preciso recorrer à lembrança da viagem, a mesma que ela própria havia feito, para conseguir admitir que os dois pais eram, na verdade, um só.

A superação deste estado de dispersão e fragmentação do eu será em grande parte impulsionada pelas conquistas no plano da linguagem. É como se as possibilidades que esta oferece na relação com o real - dentre outras a de estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados partilhados - fossem estendidas para a relação consigo mesma e com os outros. Além do mais, a consolidação da linguagem como recurso de interação social possibilita o rebaixamento da intensidade emocional das interações, o que tende a reduzir a suscetibilidade ao contágio, contribuindo para a diferenciação entre as individualidades.

Embora este processo de diferenciação se faça de forma gradual, nas e pelas interações, será necessária uma ruptura nos modos de a criança relacionar-se com o meio, ruptura esta que se constituirá numa das crises funcionais que, segundo a perspectiva walloniana, são fundamentais ao desenvolvimento da pessoa.

A crise do personalismo constituir-se-ia numa brusca reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio, sendo a oposição um elemento-chave. É somente opondo-se ao outro, isto é, negando o não-eu, que vai se destacando uma identidade estável, permanente, não mais fundida nas situações de que participa, ou misturada no outro. A criança adotaria "um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, aquele de uma personalidade peculiar e constante, tendo sua perspectiva própria e distribuindo os outros em relação a si própria" (idem, p.267). A estabilização da autodesignação pelo pronome na primeira pessoa e o desaparecimento dos diálogos estabelecidos consigo mesma seriam indicadores de que houve avanços na constituição da consciência de si.

Enquanto isso, é possível identificar vários mecanismos de interação próprios do período de sociabilidade sincrética. Como já foi dito, o contágio emocional seria um mecanismo básico das interações na fase inicial do desenvolvimento, do qual resultaria uma atmosfera de participação afetiva, isto é, uma espécie de mimetismo que leva os parceiros a um estado afetivo semelhante. Vale ressaltar que, se tal atmosfera de participação é resultado da natureza emocional que predomina na interação, ela é, ao mesmo tempo, condição para que haja encadeamento entre as ações dos parceiros. Isto é, para que as crianças pequenas se relacionem entre si é preciso que haja uma "certa concordância de interesses, de expressão, de ritmos e de gestos" (idem, p.234).

Ao lado do mimetismo afetivo - esse processo de desencadeamento de reações afetivas por consonância mútua - Wallon aponta o mecanismo da contemplação-exibição, já descrito nas páginas iniciais deste artigo, como importante esquema de interação no segundo semestre de vida. A despeito do alto grau de fusão implicado, esse tipo de interação já introduz uma diferenciação de papéis - o que se mostra, o que se exibe - distinguindo os polos da situação, como se uma estrutura bipolar estivesse subjacente. Esta estrutura bipolar, dinâmica e dialética, está presente nas brincadeiras, muito comuns no segundo ano de vida, chamadas de jogos de alternância, em que há um rodízio entre os atos de um e outro parceiro - dar e receber, esconder e procurar - de forma que ambos possam viver os dois polos da situação.

Na fala, o exercício dessa diferenciação entre os dois polos de uma situação aparece nos diálogos que a criança estabelece consigo mesma, como se fizesse os dois papéis ao mesmo tempo: abre a porta e diz "obrigado", como que agradecendo a si mesma; lança-se num ato perigoso e previne o risco " tome cuidado".

Podemos inserir nesta matriz bipolar as relações de transitivismo, apresentado por Wallon como mais uma forma assumida pela confusão do sujeito com seu ambiente. Ele o descreve como uma simpatia às avessas, em que o sujeito atribui a outro o que é exclusivamente seu, tomando a si mesmo como objeto de compaixão. Um exemplo possível é a corriqueira situação em que a criança repreende seu ursinho ou sua boneca por uma transgressão que ela mesma cometeu. Os exemplos que Wallon dá do adulto são bem esclarecedores: o doente que identifica no rosto de pessoas saudáveis os traços de sua própria doença; aquele cujos cabelos encanecem e que se apraz em descobrir, nos outros, fios de cabelo branco (op. cit., p.264).

Um potente recurso de interação nesta fase de sociabilidade sincrética, mais especificamente durante o terceiro ano de vida, é a imitação simultânea. Foi o que mostrou Nadel (1986) por meio de uma situação experimental que se baseia no pressuposto da necessária relação entre o grau de diferenciação pessoal atingido e os recursos de interação predominantes.

Apesar do referencial walloniano adotado, a autora utiliza-se de um conceito mais abrangente de imitação, recusando a definição que reserva este nome à reprodução de um comportamento na ausência do modelo, ou seja, à imitação diferida. Segundo ela, esta restrição deixa a descoberto toda uma gama de comportamentos que se localizam entre o mimetismo afetivo e a imitação diferida. No primeiro, os efeitos do contágio mímico submergem completamente o sujeito, sem que esse tenha optado pela manifestação da expressão alvo do contágio. Na imitação diferida, a reprodução do modelo depende de a capacidade do sujeito apropriar-se dele, quer sob a forma de imagem mental, quer sob a forma de atitude postural, esta última uma espécie de protoimagem em que o modelo se imprime no próprio corpo do imitador. Na imitação imediata e direta dos atos do parceiro, ao contrário da diferida, não se fazem obrigatórios recursos de representação (simbólica ou postural) mas, ao contrário do mimetismo, ocorre uma seleção dos atos ou expressões a serem reproduzidos, o que se faz mediante intenção deliberada do sujeito e não por simples efeito de contágio.

No terceiro ano, a despeito dos sucessivos progressos no processo de diferenciação eu-outro, ainda se mantém a base emocional da comunicação, sendo a criança muito sensível aos aspectos expressivos do comportamento alheio. Isso significa que um uníssono emocional e um estado de identificação é necessário para a comunicação. Permanece a subordinação das atitudes individuais à fórmula do grupo. Assim, o ato de pegar um mesmo objeto simultaneamente ao parceiro e fazer com ele a mesma coisa que este (isto é, imitá-lo) garantiria o acordo mínimo necessário para o encadeamento de ações recíprocas. Diferente de outros atos sociais típicos desta fase, a imitação simultânea é uma duplicação da atividade e não dos humores do parceiro (o que ocorre na sintonia de afetos descrita por Stern), refletindo um progresso na diferenciação eu-outro.

Ao mesmo tempo que permite a identidade entre os parceiros, a imitação sincrônica permite uma diferenciação das individualidades, já que ela realiza condições objetivas para que sejam sentidas por si mesmo, ao longo da repetição dos atos e gestos, as emoções expressas pelo outro. Assim, o exercício da imitação simultânea ao mesmo tempo nutre uma necessidade atual e favorece sua superação.

Com o fortalecimento da linguagem e dos processos simbólicos, os recursos expressivos emocionais deixam de ser predominantes e atinge-se estados de progressiva diferenciação do eu. Tal como ocorre com os primeiros, que sempre continuarão tendo um papel nas interações sociais, pois as emoções continuam a subsistir em estado mais ou menos latente como o fundamento necessário das relações entre os indivíduos, a diferenciação entre o eu e o outro nunca será total, pois "o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. " (Wallon, 1959, p. 165)

Na prática pedagógica: elementos para uma reflexão

A idéia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro, traz importantes consequências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, dentre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos tão peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava, é claro, nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos - por exemplo, a qualidade degradada do ambiente familiar - como responsáveis por distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Além do estigma que explicações simplistas como estas provocam, elas são ineficazes, pois ao atribuir a um fator único e externo a responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema. Essa ausência de participação, além de se constituir numa avaliação imprecisa, é ineficaz porque afasta da escola também a possibilidade de lidar com o problema, pois sua solução dependeria sempre da ação do outro.

Ver a escola como um meio de interação no qual se constituem pessoas não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo poderosa e isolada de um contexto mais amplo, mas assumir-se como coparticipante e corresponsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação entre as pessoas e destas com a cultura e sobre seus possíveis impactos na formação dos sujeitos é um exercício a ser feito em permanência, do qual podem resultar valiosas pistas para o ajuste das práticas educativas.

Uma outra implicação interessante dos aspectos teóricos que apresentamos é a possibilidade de, ao vislumbrar a complexidade da relação que existe entre os vários campos que compõem a atividade psíquica, romper falsas verdades normalmente aceitas no espaço escolar. Por exemplo, aquela que diz que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável. É claro que, por mais vaga que seja a definição do que é um estado afetivo saudável, o estado contrário (de definição igualmente vaga) é facilmente, e comumente, assimilável a distúrbios vividos na esfera familiar; de novo aí escolhe-se um fator exterior como responsável e a escola fica sem ação. Ora, partindo da reflexão anterior, temos que a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno e, juntando a esta idéia a de que inteligência e afetividade constroem-se reciprocamente, numa complexa relação de interdependência, podemos vislumbrar várias perspectivas de atuação.

Um exemplo de ação inspirada nesta relação de reciprocidade é o Projeto Letras e Livros, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (Dantas & Prado, 1994; Isepi, 1999). Concebido por Heloysa Dantas junto à equipe de Orientação Educacional da escola, destina-se a crianças das duas primeiras séries do Ensino Fundamental com dificuldades de alfabetização. Apoia-se no pressuposto

de que, para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade. Diferente de ações que decorrem de uma concepção linear da relação entre inteligência e afetividade e que, nos casos de dificuldade de aprendizado das crianças prescrevem encaminhamentos clínicos, o projeto aposta que uma atmosfera afetiva mais adequada pode ser obtida na própria escola, com uma intervenção de natureza iminentemente escolar, e não clínica.

As atividades do Projeto consistem em sessões de leitura individualizadas que ocorrem na biblioteca da própria escola. Vários são os recursos utilizados para criar uma atmosfera propícia à aprendizagem: em primeiro lugar, garante-se o entendimento (possível num espaço de intimidade) dos gostos e fantasias pessoais do aluno, em segundo, mantém-se permanente atenção aos traços expressivos de seu comportamento, procurando descobrir, por exemplo, o que há por trás de uma inquietação postural: cansaço mental, cansaço físico, desinteresse.

Por fim, para afugentar o medo tão freqüente nas crianças ameaçadas (ou já vitimadas) pelo fracasso escolar, o professor procura escolher tarefas que garantam êxito na leitura – "nada ilustra com tanta nitidez a hipótese walloniana de antagonismo entre razão e emoção quanto o bloqueio cognitivo das crianças assustadas" (op. cit., p. 109) supondo que o "destravamento" das inteligências depende do "saneamento" da atmosfera emocional. Trata-se um uma prática muito simples, factível sem grandes recursos e que pode mostrar resultados surpreendentes.

Os subsídios teóricos apresentados neste artigo pretendem contribuir para a sensibilização do olhar sobre características normalmente não compreendidas ou pouco valorizados das condutas e interações infantis. Devido à primazia ontogenética das emoções, há uma preponderância da expressividade nos diversos campos da atividade da criança. No plano da motricidade, no qual os sistemas de expressão desenvolvem-se antes dos gestos de realização (instrumentais), resulta como característica uma certa tendência ao transbordamento e à exuberância em que os gestos nem sempre se ajustam aos aspectos objetivos do mundo exterior, isto é, ou ao uso que lhes é definido pela cultura. Também no plano da inteligência podemos identificar essa preponderância expressiva numa fase em que o pensamento se faz acompanhar por gestos, ou em que se exerce muito mais em função da expressão do sujeito do que do ajuste à realidade exterior. A atenção aos traços expressivos das crianças - olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais - pode fornecer importantes indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Se a relação é mais direta com crianças na fase da vida que foi predominantemente enfocada na apresentação teórica, esses subsídios não se restringem a uma faixa etária específica. Pois o que estamos propondo não é a aplicação direta de conteúdos teóricos sobre o contexto educacional: primeiro, porque a própria seleção de conteúdos teóricos já foi em grande parte pautada com base em questões que emergem no cotidiano escolar; em segundo, porque a idéia é de, ao ampliar o olhar, inspirar reflexões e não apresentar prescrições.

Ao apurarmos o olhar sobre a dimensão expressiva das interações, podemos perceber, por exemplo, que algumas condutas normalmente vistas no cotidiano escolar como disruptivas, podem ter um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças, e não se constituírem em atos deliberados contra a ordem estabelecida, como são muitas vezes entendidas, por exemplo, a troca de olhares ou de gestos, ou ainda as consequências da exuberância expressiva da criança em sua relação com os objetos do mundo físico, nem sempre utilizados com a função ou do modo específico que a cultura adulta define.

Ao despojar o olhar da hipótese quase obrigatória da indisciplina - que, ao se impor ao educador de modo praticamente automático sempre que algo sai do previsto acaba por cegar-lhe para a diversidade de significados que podem ter as condutas infantis - uma infinitude de outras hipóteses se abre. Ampliando-se as possibilidades de compreensão quanto às condutas infantis, escapa-se da armadilha de sempre atribuir uma conotação moral a atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano. Livre desta armadilha, o educador pode chegar a modos de compreensão mais apropriados para cada situação específica e então ter mais flexibilidade, até mesmo para exercer o necessário papel daquele que, ao impor parâmetros, limita.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, características e dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar. Tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com os mesmos, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

Apropriar-se do papel que têm as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos em suas propostas e explicações. Assim, à preocupação com a clareza e coerência lógica de suas explicações e propostas, o professor pode aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento. O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia da voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado, aos alunos. Não creio, contudo, que esse entusiasmo possa ser simplesmente forjado por técnicas teatrais de dramatização, prefiro crer que este tem que ser genuíno e verdadeiro.

A referência à Snyders (1998), em seu A alegria na escola ajuda a discutir essa idéia. Para ele, a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém sobretudo da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma "alegria cultural", que resultaria, mais especificamente, da aproximação e esforço de compreensão da cultura elaborada e da obra de arte. A aproximação desta "alegria trágica" (da qual a angústia nunca está ausente), é fruto de elaborada atividade intelectual e depende fortemente do entusiasmo cultural do professor, numa dinâmica que pode ser aproximada à do contágio; mas trata-se, neste caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado.

NOVA CONCURSOS

Ao se apropriar de recursos expressivos para obter maior envolvimento dos alunos, o professor pode ainda deparar-se com situações inesperadas. Devido à complexa dinâmica de desencadeamento das emoções, recursos que até certo momento se mostram bem-sucedidos para obter a adesão dos alunos podem, de uma hora para outra, serem responsáveis pela instalação de um clima de dispersão e turbulência. É o que acontece quando, por exemplo, uma proposta feita em tom animado pelo professor, além do interesse que provoca nos alunos, gera uma animação muito além daquela desejada pelo ele. Os efeitos da emoção são imprevisíveis e podem surpreender, além disso, características como a labilidade, o narcisismo e o contágio têm seus efeitos potencializados em contextos coletivos, como é o caso da situação típica de uma aula. Se, por um lado, a compreensão da dinâmica de desencadeamento das emoções pode ajudar a controlar seus efeitos sobre a dinâmica das interações sociais, por outro, não há conhecimento teórico capaz de eliminar as possíveis turbulências provocadas por elas, é preciso, pois, aprender a conviver com esse risco inerente às interações. Contudo, desconfio que querer eliminar esse risco é desejo recôndito de boa parte de nós, professores, que sonha em ter diante de si um grupo ordenado, nem muito agitado nem muito apático, com reações previsíveis e controláveis.

Uma das hipóteses para explicar porque as dinâmicas de turbulência que, em geral surpreendem o professor, nos são tão insuportáveis, pode ser o fato de, em geral, elas tragarem também o adulto e o emergirem num estado de "cegueira emocional". O educador é frequentemente envolvido pelas intensas manifestações que partem das crianças. Dada a associação positiva entre emoção e imperícia, a maior suscetibilidade do educador ao contágio corresponderia justamente aos momentos em que lhe faltam recursos, ou seja, em situações de dificuldade ou confusão, quando ele não sabe como agir. Dantas (1993) chamou essas situações em que a elevação emocional provocada pela inépcia tende a gerar mais inépcia de circuitos perversos. Podemos associar esse conceito a inúmeras situações vividas pelo educador no cotidiano escolar, as quais tendem a gerar um clima de tensão e muito desgaste.

O rompimento desses circuitos dependeria de um arrefecimento na atmosfera emocional, obtido principalmente pelo distanciamento da situação e pela reflexão analítica sobre seus condicionantes. O distanciamento necessário pode ser mais facilmente obtido se o professor contar com algum instrumento mais sistemático de reflexão, como o registro escrito das situações vividas - sob a forma, por exemplo, de um diário de bordo - ou com a interlocução de um outro profissional, que pode ajudá-lo a ver a situação por ângulos que ele, por estar imerso nela, não pode enxergar.

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la, desde que se veja implicado nela. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobre que sejam, como a raiva que sente de um aluno específico ou o desespero em que se vê em determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como ele vive as situações e como ele as influencia. Vendo as situações com mais clareza, é menor o risco de cair em circuitos perversos e maior as chances de ter atitudes mais acertadas.

Com esta atitude de reflexão e de implicação é possível inclusive ter maior discernimento para avaliar até que ponto a turbulência enfrentada é uma decorrência fortuita da dinâmica emocional, o resultado de processos ligadas à constituição do sujeito (por exemplo, crise de oposição) ou o indício de resistências dos alunos às propostas escolares. O resultado dessa avaliação apontará, em cada caso, as melhores formas de atuação, das quais nunca deve ser excluída a necessidade de possíveis alterações nas práticas.

A simples disposição para esta reflexão e para eventuais ajustamentos nas ações escolares - que visam não só o bem-estar do aluno, mas também o do professor - representam, por si, fator fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. A compreensão quanto aos tipos mais primitivos de interação e ao impacto da emoção e da expressividade na dinâmica de interações é um ingrediente importante para a gestão dos conflitos e consequente obtenção de um bom clima de sociabilidade. É condição também para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência.

A questão do clima escolar aparece formulada já por Kurt Lewin (1890-1947), que se mostrava preocupado com os efeitos da atmosfera do grupo sobre a conduta do indivíduo e sua aprendizagem afirmando que o clima social em que uma criança vive é, para ela, tão importante quanto o ar que respira (Lewin, 1948). Considerando a criação dessa atmosfera como parte do saber-fazer docente, afirma que o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. De difícil definição, a questão do clima escolar tem sido discutida no âmbito dos estudos atuais sobre violência escolar, considerando-se que é em geral nas relações e nas práticas do dia-a-dia que a violência pode se fazer mais presente.

Para acabar essa discussão que está longe de estar concluída, vale lembrar que frente à questão das emoções, a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também a oferta de possibilidades de expressão. É preciso que a escola reflita sobre as possibilidades que oferece, buscando situações em que a expressão seja de fato o objetivo da atividade e não um transbordamento indesejado que tenderá a ser contido. A preocupação com a dimensão estética, num currículo em que a Arte seja colocada no mesmo patamar que a Ciência parece-nos um caminho profícuo e necessário.

Fonte

GALVÃO, Isabel. Expressividade e Emoção: Ampliando O Olhar sobre as Interações Sociais. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.15-31, 2001

Questões

01. Wallon acreditava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano constitui sua identidade e seu conhecimento nos relacionamentos sociais. Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança:

A o biológico, o inato e a organização interna.
B a cultura, a diversidade e a historicidade.
C a afetividade, a motricidade e a cognição.
D a organicidade, a sexualidade e a inteligência.

02. De acordo com Wallon, informe se é falso (F) ou verdadeiro (V) o que se afirma a seguir e assinale a alternativa com a sequência correta.

( ) O homem é um ser geneticamente social pois o meio social sobrepõe-se ao meio físico e biológico e é responsável pelo nascimento do psiquismo na criança

( ) Resulta em quatro temas centrais a sua teoria: emoção, movimento, inteligência, afetividade.

( ) Respeitar a criança significa poupá-la das intervenções externas, visto que seu desenvolvimento se dá por fontes exclusivamente endógenas.

A V – V – V.
B V – V – F.
C F – V – V.
D V – F – F

03. (VUNESP/2017) Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que se estende ao longo do primeiro ano de vida e que o autor denomina de

(A) cognitivo-emocional.
(B) afetivo-compulsivo.
(C) impulsivo-cognitivo.
(D) impulsivo-emocional.
(E) afetivo-cognitivo.

Respostas

01. Resposta: C

Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: a afetividade, a motricidade e a cognição. Num período inicial do desenvolvimento no recém-nascido, predomina a afetividade (a inteligência ou cognição não se separa da afetividade). É o período denominado por ele como impulsivo-emocional (até 2 anos). Conforme os movimentos se expandem e desenvolve-se o pegar, o andar e o deslocar-se no espaço, também aparecem os movimentos simbólicos. Trata-se do que Wallon denomina primeiros ideomovimentos, característicos do período sensório-motor projetivo (entre 2 e 4 anos). A cognição, ou a produção de conhecimento, acontece no domínio das interações de todo o sistema autopoietico (onde a produção de sujeito e de mundo acontece simultaneamente). Portanto, o conhecimento não é algo que acontece na mente, mas em todo o corpo.

02. Resposta: D

Wallon afirmava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeitos a partir do outro, pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele

03. Resposta: D

Período impulsivo emocional – quando o bebê se diferencia do mundo que o cerca através do "diálogo tônico" (comunicação que se dá pelos gestos, toques, contato corporal). Predomina a afetividade.

HADJI, CHARLES. AVALIAÇÃO DESMISTIFICADA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2001.

CHARLES HADJI tem como finalidade apresentar os aspectos relevantes de cada parte, considerando os conceitos desenvolvidos ou explicitados, bem como as articulações estabelecidas para justificar sua fundamentação teórico-metodológica.

Da utopia à realidade: seria finalmente possível passar ação?

A ideia de "aprendizagem assistida por avaliação» capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de «medir» seu desempenho; fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser apenas um termômetro (instrumento) do fracasso; uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que o próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir ou operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir. Assim, o erro seria uma fonte de informação tanto para o professor como para o aluno. O que está em jogo é a existência de uma atividade autônoma de avaliação.

1ª PARTE: COMPREENDER

1. COMPREENDER que a avaliação formativa não passa de uma «utopia promissora» (investigação sobre a "formalidade" da avaliação).

A questão da avaliação é multidimensional. A avaliação a serviço das aprendizagens pressupõe o princípio de que avaliar deve tornar-se auxiliar do aprender. O que é ensinar senão ajudar os alunos a construir saberes e competências que a "frequência" às disciplinas escolares apela e cuja construção permite? A avaliação tem o objetivo de contribuir para o êxito do ensino, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar.

Avaliação implícita, Espontânea e Instituída.

A avaliação implícita só se revela por meio de seus efeitos. Por exemplo, a auto eliminação através do qual um certo número de estudantes nem mesmo se apresenta para o exame. A avaliação espontânea não repousa sobre nenhuma instrumentação específica; permanece sempre subjetiva, até mesmo, "selvagem" e acontece com a maioria dos julgamentos que os alunos formulam espontaneamente sobre seus professores ("x" é super legal; "y" é uma droga), ou que os professores formulam sobre seus alunos, às vezes desde o primeiro olhar ("eu senti de saída que dali não sairia nada..."). A avaliação instituída repousa sobre operacionalização de uma instrumentação específica (os exames escolares fazem parte deste caso).

Avaliação de referência normativa, avaliação de referência criteriosa: toda avaliação socialmente organizada, anunciada e executada como tal dentro de uma instituição é normativa. A norma, em si, não é nem subjugante nem liberadora. No sentido social, uma norma é um modelo de comportamento valorizado por um grupo. No sentido estatístico, o comportamento mais corrente. E dita normativa uma avaliação cuja ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros. A avaliação normativa opõe-se à avaliação criteriosa: designa-se por essa expressão uma avaliação que aprecia um comportamento, situando-o em relação a um alvo. Ou, tecnicamente, um modo de proceder em que se considera a distância em relação aos outros antes de considerar a distância em relação ao alvo visado. Poder-se-ia pensar que, a priori, é mais formativa uma avaliação centrada em objetivos claramente definidos. Parece-nos certo que a percepção correta, pelo aluno, do alvo visado é uma das condições de seu êxito. A "formatividade" não reside na forma externa da atividade de avaliação.

Avaliações prognóstica, formativa e cumulativa: esquematicamente, três grandes casos são possíveis:

1) A avaliação precede a ação de formação. Avaliação prognóstica (ou diagnóstica) tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências;

2) A avaliação ocorre depois da ação. Avaliação cumulativa tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas, para expedir ou não o "certificado" de formação no final;

3) A avaliação situa-se no centro da ação de formação. Formativa, porque sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Toda avaliação tem uma dimensão cumulativa. Deveria ter, também, uma dimensão prognostica no sentido de conduzir a um melhor ajuste ensino/aprendizagem.

Avaliação formativa como utopia promissora: É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento:

a) Torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. A partir do momento em que informa, ela é formativa;

b) Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor seria informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico. O aluno poderá tomar consciência das dificuldades que encontra, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir os próprios erros.

c) Função "corretiva". A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, provocando o aumento da variabilidade didática. O ato de formação se traduz por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora. Sintetizando: a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação.

Os obstáculos à emergência de uma avaliação formativa:

a) Um primeiro obstáculo decisivo é a existência de representações inibidoras. A representação segundo a qual a avaliação é uma medida contínua viva, até mesmo pregnante, na mente dos avaliadores escolares. A primeira maneira de deixar de lado as representações inadequadas é voltar-se para o saber sem esperar milagres da difusão desse saber. De fato, a mudança nas práticas avaliativas implica, entre outras coisas, mudança das mentalidades, condicionada por fatores de ordem ideológica e social. A avaliação "traduz e serve a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor". Nenhuma avaliação pode ser esperada sem que lhe haja uma mudança profunda na ideologia dominante.

b) Necessário voltar-se para o saber para superar um segundo obstáculo constituído pela pobreza atual dos saberes necessários, pois a Emergência de uma Avaliação Formativa (EVF) implica trabalho de interpretação das informações coletadas. Exige, "a princípio", poder "referir-se a um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens";

c) O terceiro obstáculo é a preguiça, ou o medo, dos professores, que não ousam imaginar remediações. Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta deve ser sempre inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar, e pôr em execução, remediações. De modo que o que falta, frequentemente, é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios.

Resumindo: a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada a serviço das aprendizagens. Essa utopia é legitima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso, no espaço das atividades com vocação educativa.

2. COMPREENDER que avaliar não é medir, mas confrontar em um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa).

A avaliação não é uma medida. A prova pela notação.

Do caráter aleatório na notação: medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável. Isso implica que o objeto, ou acontecimento, possa ser apreendido sob uma única dimensão, isolável, capaz de receber uma escala numérica. A medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade.

A impossível reforma do instrumento-avaliador: é inútil insistir em tornar a avaliação tão objetiva quanto uma medida, razão pela qual todos os procedimentos de redução de divergências das notas revelam-se pouco eficazes. Com efeito, para melhorar o instrumento, é preciso corrigir seus defeitos. Quais são eles?

a) Subjetividade do corretor: mudanças de humor, preferências imediatas, "paixões" (no oral), liberalidades mais ou menos repreensíveis, mas também suas dúvidas em seus momentos de cansaço e de melancolia. As praticas avaliativas dos professores são orientadas por "uma história escolar singular". E conforme as ponderações sociais, as estratégias de avaliação variam de acordo com a manutenção da disciplina do dia-a-dia. O julgamento professoral inscreve-se, pois, em "uma construção social em movimento". A avaliação implica sempre uma parcela de interpretação, social e condicionada. Querer neutralizar tudo isso, constitui certamente um vasto programa.

b) os procedimentos a priori (acordo entre corretores, tabela comum) também não são muito eficazes quando se trata da operacionalização de uma medida avaliativa.

Assim, a progressão para a objetividade depende de uma especificação do objeto da avaliação, de maneira a relacionar coerentemente o objeto avaliado e o exercício de avaliação. Para isso, será preciso construir, no ato da avaliação, o objeto de avaliação.

Avaliação é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação: Avaliação é "uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado"(Weiss). As práticas avaliativas apresentam-se como trocas de questões e de respostas, no decorrer das quais se instaura um certo número de mal-entendidos sobre, no que diz respeito ao aluno, o sentido das questões e sobre o que o professor espera. Para o aluno pode ser difícil distinguir os momentos de aprendizagem e os momentos de avaliação. Dessa forma, o erro é permitido no primeiro caso. Sancionado no segundo. Os processos psicossociais complexos postos em jogo pela avaliação dependem também das condições sociais da própria prova de avaliação. Os alunos têm comportamentos diferentes em situação de anonimato ou de visibilidade; e seus desempenhos também mudam se estiverem em situação de comparação social (declara-se que todos têm o mesmo nível ou diferentes). Conclui-se: "os desempenhos cognitivos não são independentes das condições sociais". O aluno deve interpretar a situação de avaliação para imaginar a intenção provável daquele que o interroga. Seu desempenho depende dessa interpretação.

Para o aluno, o desempenho depende do contexto: o desempenho é, em grande parte resultado da interação com o professor (em situação de aula), com o examinador (em situação de prova cumulativa), ou, de maneira geral, com uma situação social que exige que se mostre as capacidades no exame. O desempenho é, portanto, resultado das circunstâncias quanto do próprio aluno (de seu valor escolar).

A percepção que o examinador tem do desempenho é igualmente dependente do contexto social: A avaliação é sempre influenciada pela consideração de informações a priori:

a) o conhecimento das notas anteriormente obtidas pelo produtor do trabalho influencia a avaliação deste;

b) o conhecimento do estatuto escolar do aluno (nível forte, fraco) influencia a correção;

c) a posse de informações referentes à origem socioeconômica do produtor do trabalho também influencia a correção.

A AVALIAÇÃO escolar traduz arranjos em uma dinâmica de negociações: é um ato de comunicação em um contexto social de negociação; inscreve-se em um processo de negociação didática. Negociação e comunicação andam juntas. O que a avaliação escolar precisa para progredir (mais justiça e objetividade) é de um "contrato social".

A AVALIAÇÃO é um ato de entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação: é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular; em função do que se sabe, ou do que se descobre, progressivamente, sobre ele. Avaliar um trabalho consiste em dizer o que ele vale, dar uma nota. Mas, deve-se observar que essa atribuição de valor pode assumir a forma de um discurso (é bom; ele é muito bom), de um sorriso ... ou de uma careta.

Resumindo: todo julgamento de avaliação é institucional. Existe uma equivocidade dos vereditos. Ela não é uma operação científica; expressa a adequação ou não com saber.

A AVALIAÇÃO é uma operação de leitura da realidade: o termo "leitura" significa que o avaliador aborda seu objeto como o leitor faz com seu texto. Ele tem na mente conhecimento e, sobretudo, questões correspondendo a expectativas que determinam uma atitude. Também tem diante de si um conjunto de sinais que deverá decifrar e dar sentido.

A AVALIAÇÃO, como toda leitura, é orientada: A avaliação, por essência, não pode ser objetiva. O imperativo de objetividade implica que se apreenda um objeto tal como ele é, e tudo o que for possível apreender deste objeto do ponto de um vista. Avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir um desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno.

A AVALIAÇÃO é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação: é uma relação de não indiferença com o objeto avaliado.

NOVA CONCURSOS

Exige:

a) a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder espera legitimamente do objeto avaliado.

b) o que percebemos como caráter vago do objeto de avaliação tem sua origem, além da "espessura" e da opacidade do "objeto" avaliado (objeto a decifrar, que sempre ultrapassa o que se pode dizer dele), na imprecisão e no caráter vago das expectativas. A leitura se faz graças aos critérios, através deles;

c) o ato de avaliar implica bem mais do que objetividade ou verdade, um imperativo de legitimidade;

d) o referente de cada operação de avaliação deve ser construído a partir de um sistema plural de expectativas, selecionando, escolhendo as expectativas a considerar prioritariamente para determinada avaliação.

A AVALIAÇÃO é uma leitura que implica construção de um «modelo reduzido» do objeto avaliado, que será o referente da avaliação: a busca de observáveis é um processo de produção de informação para a avaliação. Quando há uma preocupação com os instrumentos de avaliação, pensa-se de modo prioritário nos instrumentos que vão permitir recolher as informações para a avaliação.

Assim:

a) o indicador jamais é um dado imediato, que bastaria apanhar, abaixando-se. E sempre o resultado de um trabalho de elaboração, de construção, feito à luz dos critérios. Um indicador não indica nada que não esteja relacionado a um critério;

b) é a coerência critérios/indicadores que importa. Nisso reside a objetividade que se pode esperar de um julgamento de avaliação. Ele deve dizer o valor, baseando-se nos sinais (indicadores) mais característicos da realidade (é preciso que os indicadores desvelem o próprio objeto), mas com referência às expectativas;

c) Sendo o referido - aquilo a partir do que se poderá fazer o julgamento de valor - assim construído por meio de levantamento de indícios ou de indicadores (pelo termo referido= conjunto de informação que foi possível produzir para a avaliação), o ato específico de avaliação, que leva à produção de um julgamento de valor, consiste em relacionar um referido e um referente para dizer em que medida a realidade apreendida por meio do referido esta de acordo com o ideal que transparece no referente.

3. COMPREENDER que é possível responder a três questões pertinentes: (balanço das interrogações remanescentes).

Deve-se abandonar toda pretensão à objetividade Quantitativa? Se a avaliação não é uma medida, então o que é exatamente? Cada hipótese aqui apresentada parece ter, com efeito, sua parcela de verdade:

PRIMEIRA HIPÓTESE: a avaliação é um ato sincrético essencialmente baseado na intuição do avaliador. Os julgamentos dos professores, baseados em impressões cotidianas e que traduzem uma intuição global, preveem melhor o êxito escolar do que os resultados cifrados fornecidos pelas provas aparentemente mais rigorosas e objetivas. Como dar conta desse paradoxal valor prognóstico das apreciações "subjetivas" dos professores?

a) os professores são aqueles que mais conhecem os seus alunos. Desse ponto de vista, há uma verdade da intuição, como se o professor dispusesse de um "sexto sentido" que lhe permitisse integrar informações difusas (dimensão sincrética da avaliação) e dar-lhes sentido no contexto escolar e social próprio ao aluno;

b) os professores são aqueles que mais conhecem o funcionamento do sistema escolar, assim como "as exigências escolares formais, as expectativas sociais dominantes, freqüentemente implícitas";

c) a avaliação é um ato de correlação. Os professores correlacionam as características, não somente escolares, mas também comportamentais e sociais dos alunos, com as expectativas do sistema escolar;

d) se as avaliações qualitativas dos professores revelam-se mais confiáveis do que as avaliações quantitativas dos especialistas, é porque a avaliação é um procedimento interativo e social;

e) os professores têm a possibilidade de ajustar os resultados escolares às suas representações dos alunos, o que explica que os resultados obtidos nas diversas avaliações formais, virão coincidir com a intuitiva que tinham feito.

SEGUNDA HIPÓTESE: avaliação é um ato que tem mais a função de explicar do que descrever. O avaliador encontra-se diante de dois riscos simétricos:

1º) reduzir a realidade e seu sentido, contentando-se com um único indicador;

2º) diluir esse saber em um número excessivo de indicadores, o que obscurece o essencial e não mais possibilita extrair o sentido das constatações feitas. Nos dois casos existe um terceiro risco que é o de tomar um indicador por um critério (ou de se satisfazer com critérios que não são senão indicadores). Contentar-se com indicadores equivale a estancar a reflexão prévia e agir como se ela tivesse sido feita.

TERCEIRA HIPÓTESE: avaliar é fazer agir a descontinuidade dos valores, não a continuidade das cifras. Avaliar significa dizer o valor, pronunciar-se sobre um aumento de valor, em nome de uma expectativa que só se legitima na medida em que ocorre sobre um aspecto do real que pode ser "lido" através de um valor. Medir consiste produzir um "descritivo organizado" da realidade que se apreende e encerra em uma "cadeia quantitativa". Avaliar consiste "quebrar a continuidade dessa cadeia". A afirmação de que a avaliação é qualitativa equivale assim a uma chamada à ordem. O essencial é organizar-se para dizer se o fato aproxima-se do valor. Desse ponto de vista, para o avaliador, é um erro recusar-se a enunciar os valores em nome dos quais ele decide. Isso não acarreta uma recusa à quantificação. As cifras podem ser úteis... quando se sabe a que objetivo e a que valor elas remetem. Assim como a ausência de indicadores cifrados torna a avaliação incerta, o esquecimento dos critérios torna-a impossível...

DEVE-SE recusar-se a julgar? Recusar o julgamento parece excessivo:

a) o ato avaliativo situa-se em um contexto de valorização. A escola já toma partido ao impor dados! A arbitrariedade do ato de imposição acrescenta-se, com efeito, a arbitrariedade do conteúdo imposto;

b) se há avaliação há julgamento, na medida em que todo objetivo implica valorização da ação. Todo sentimento de êxito ou de fracasso relacionam-se a critérios caracterizados por sua plural idade e por sua exterioridade em relação aos dados simplesmente observáveis; a especificidade do ato de avaliação é pronunciar-se sobre uma situação real observada.

Conclui-se que não é possível avaliar sem julgar, e o problema do avaliador é não se deixar levar por uma embriaguez judicial, e fornecer as informações que permitam ao aluno julgar com conhecimento de causa: conhecimento das expectativas legítimas, do objetivo valorizado, de sua situação, de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual.

DEVE-SE ... continuar a avaliar? Avaliação é apenas um auxiliar da ação pedagógica. O importante para os professores-avaliadores é ensinar, ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens. Com a avaliação formadora, tudo se reordena em torno da atividade do aprendiz. A regulação externa cede lugar à auto regulação. E a auto avaliação torna-se chave do sistema. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. Concluiremos:

a) o interesse da avaliação formadora é inegável. Sempre se ganhará privilegiando a auto regulação, facilitando a apropriação pelo aluno dos critérios de realização e dos critérios de êxito;

b) há nisso uma prática pedagógica bem mais do que uma de avaliação. Ela não é exclusiva e não poderia por um termo na busca de práticas pedagógicas sensatas e eficazes;

c) no que diz respeito à atividade de avaliação, a análise das tarefas é um fato importante, mas não é a totalidade dessa atividade. É preciso saber como o processo de avaliação escolar pode se organizar de modo pertinente (em relação às suas intenções, e em coerência com o que a pesquisa ensinou).

Ainda que avaliar não seja medir, e que não haja, em última hipótese, a avaliação senão qualitativa, é possível, com a condição de não cometer o erro que consiste em acreditar que basta observar o real para avaliar, buscar uma maior objetividade, no que tange ao referido, na consideração de dados quantificáveis. Embora a avaliação, sobretudo com intenção formativa, deva imperativamente tornar-se informativa, ela só existe com a condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas. Embora o essencial, para uma avaliação com intenção formativa, seja integrar-se em processo pedagógico, o ato de avaliação não deixa de permanecer autônomo e necessário, necessário em sua autonomia.

2ª PARTE: AGIR

Guia metodológico para tornar a avaliação mais formativa.

Dos pontos de vista:

1) dos objetivos da prática avaliativa, compreendemos que se deva privilegiar a auto regulação; desvincular, na medida do possível, o escolar do social; pela designação e pela explicitação do que se espera construir e desenvolver do ensino; de maneira que o aluno perceba o "alvo" visado; aproprie-se tanto dos critérios de realização quanto dos critérios de êxito... e esteja em condições de julgar sua situação com conhecimento de causa; tornando-se o professore capaz de fundamentar as remediações feitas sobre os diagnósticos elaborados; diversificar sua prática pedagógica, por meio de um aumento de sua "variabilidade didática".

2) das modalidades da prática avaliativa, compreendemos que o professor não devia autolimitar sua criatividade e sua imaginação; que devia ter a preocupação de falar "correta" e pertinentemente; privilegiando a avaliação em segunda ou até em primeira pessoa.

3) das condições técnicas da avaliação, compreendemos que se trata de relacionar de manei ra coerente o exercício de avaliação ao objeto avaliado; de explicitar os exercícios; de especificar o sistema de expectativas e os critérios; de não se afogar em um mar de observáveis, ampliando, entretanto o campo das observações a fim de tornar a avaliação mais informativa.

4) da deontologia do trabalho do avaliador, compreendemos que tem o dever de jamais se pronunciar levianamente; de construir um "contrato social", fixando as regras do jogo; de despender tempo para refletir e identificar o que julgava poder esperar dos alunos; de desconfiar do que parece ser evidente; de enunciar os valores em nome dos quais se tomava decisões (transparência); e não se deixar levar por uma embriaguez judiciária.

Condições do professor para avaliar:

1ª - Ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem;

2ª - Recusar limitar-se a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas;

3ª - Tornar os dispositivos transparentes;

4ª - Desconfiar dos entusiasmos e dos abusos de poder.

A) AGIR desencadeando de maneira adequada.

A questão do dispositivo: podemos observar que:

a) para o profissional em atividade, avaliar significa escolher exercícios, provas, aos quais submeter os alunos. Interroga-se como apreciar os conhecimentos: avaliação oral ou escrita? Construir um dispositivo de avaliação consiste em determinar condições. Trata-se de dizer sobre o que será a avaliação, quando ocorrerá, o tempo que lhe será concedido, as tarefas que o aluno deverá realizar, o tipo de atuação que será levado em conta, o suporte privilegiado (escrita ou fala) etc.;

b) Levantar a questão do dispositivo não nos afasta do problema da construção do referente. O dispositivo é constituído pelo exercício de avaliação: o problema a resolver; o tema da dissertação etc. Como escolher pertinentemente esses exercícios? Uma maneira de fazê-Io é buscar um banco de instrumentos.

A escolha dos exercícios é o último momento de um processo que poderíamos resumir em quatro regras:

1ª - Determinar as questões que devem ser respondidas por meio da avaliação;

2ª – Determinar (eventualmente) decisões que podem ser tomadas após a avaliação;

3ª - Estabelecer os espaços de observação;

4ª - Escolher, enfim, os instrumentos de coleta de dados.

A necessária articulação objeto-exercícios. De quatro exemplos de procedimentos que terminam pela construção de exercícios/desencadeadores, podemos reter que:

a) o essencial é situar-se em um procedimento que vai das intenções (objetivos) aos instrumentos. Somente no âmbito de tal conduta os exercícios poderão encontrar sua validade ou sua pertinência;

b) nessa linha de conduta, uma tarefa fundamental (critério de realização da construção do desencadeador) é determinar os comportamentos que se deverá observar em função dos objetivos perseguido no plano pedagógico. São esses comportamentos que determinam os "espaços de observação", quer sejam designados como grandes tipos de atividades ou capacidades, atividades observáveis, competência a revelar ou competências requeridas;

c) a preocupação constante é a de articular os exercícios de avaliação ao objeto avaliado;

d) Essa conduta pode ser realizada de modo solitário; mas pode ser mais fecunda se executada na base de um grupo de trabalho como lugar de trocas, distanciamento e de confronto;

e) a escolha do que será observado dependerá das expectativas referentes aos alunos. Os procedimentos ou métodos supracitados trazem respostas operatórias à questão da construção do referente, em uma perspectiva didática (dos conteúdos do ensino aos objetos a avaliar).

A tarefa, como desencadeador privilegiado: uma tarefa é um trabalho determinado, com vistas a um produto final que constitui um objeto que tem sua própria consistência. Analisar a tarefa é evidenciar o que se poderia chamar de sua arquitetura, em torno de quatro dimensões fundamentais:

a) O alvo ou objetivo da tarefa corresponde ao produto almejado. Essa produção será o resultado material da atividade desenvolvida pelo sujeito;

b) os critérios de realização ou procedimentos das tarefas, que representam as ações ou operações constitutivas de cada tarefa escolar específica. Por isso, são designados como "regras" a respeitar, procedimentos fixos e característicos, conjunto de atos concretos almejados, invariantes constitutivas;

c) os critérios de êxito fixam limiares de aceitabilidade para os resultados das operações que correspondem aos critérios de realização;

d) as condições de realização constituem a última série dos elementos em jogo na base de orientação. Podem distinguir condições externas (tempo concedido; trabalho individual ou grupo etc.) e internas (conhecimentos mobilizados, etc.). A ficha da tarefa deverá esclarecer as condições externas. Cabe ao aluno conduzir a análise das condições internas (e ao professor, tê-lo treinado para fazer tal análise!).

Existe um risco do ponto de vista da aprendizagem e da avaliação: uma fixação sobre as tarefas poderia levar a aceitar, como evidente, as tarefas escolares tradicionais; e perder seu sentido na rotina da atividade escolar e não passar de uma tarefa formal. Há a necessidade de buscar tarefas cada vez mais pertinentes e rumo a tarefas cada vez mais complexas, definidas por meio de quatro características: pluralidade das habilidades requeridas; autonomia de resposta deixada ao indivíduo; multidimensional/idade; variabilidade.

Avaliação de uma tarefa complexa deverá atentar para a definição de seus objetivos; determinação de critérios de realização claramente identificáveis e explicitados; determinação de espaços de observação cuja pluralidade corresponda àquela das dimensões da tarefa; operacionalização de uma estratégia de avaliação que permita observar o aprendiz em várias situações que podem corresponder à "competência geral".

B) AGIR observando/interpretando de maneira pertinente.

O exame das dificuldades e dos limites inerentes à tarefa de observar vai permitir que compreendamos melhor como se pode superar a dificuldade constituída pelo intricamento das duas.

A tensão observável/inobservável: o desempenho jamais é um indicador claro da competência, que é sempre inferida. Todo o problema é encontrar os observáveis capazes de "manifestar" a competência da maneira menos ambígua. Como não tem solução imediata, distinguem-se níveis de avaliação baseada na existência de níveis de competência:

1º é aquele dos comportamentos esperados;

2º dos procedimentos utilizados pelos alunos na execução da tarefa; um

3º nível é o das representações e dos processos.

O problema da análise dos erros: deve-se definir quais informações será pertinente reter, com a necessidade de um bom acordo quantidade/qualidade. Seria mais satisfatório substituir ° sistema binário (acerto/erro) por um sistema de codificação compreendendo as categorias seguintes: resposta exata; resposta parcialmente exata; resposta pouco exata; reposta inexata; ausência de resposta? Por um lado, em caso de resposta não prevista nas instruções, o professor "saberá interpretar". Por outro, ° essencial é poder determinar tipos de erro. O desafio é passar da questão "quantos erros?" à questão "que tipo de erros?". O essencial é ter vontade de compreender os erros para criar as condições de sua superação.

Facilitar um procedimento de auto avaliação: o primado da auto avaliação não é, na verdade, senão a expressão de uma dupla vontade:

1ª) a vontade de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectivas dinâmica e pedagógica);

2ª) A vontade de desenvolver atividades de metacognição. Por meio desse processo, o sujeito toma distancia em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. A metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, de seu próprio funcionamento. Por meio da auto avaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor.

Em resumo, poder-se-ia distinguir, do próprio ponto de vista da auto avaliação, quatro atividades que correspondem (a grosso modo) a quatro momentos na "construção" da auto avaliação como "habilidade".

Os instrumentos de auto avaliação não terão o mesmo sentido e não produzirão os mesmos efeitos, conforme seu lugar nos diferentes momentos desse processo de construção de auto avaliação como habilidade.

C) AGIR, comunicando de modo útil: sabemos qual é a importância do contexto comunicacional para o ato de avaliar no âmbito de um processo geral de comunicação/ negociação.

Algumas pistas para uma comunicação mais formativa: é saber captar as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e notas. Organizar o feedback, institucionalizando momentos de trocas e de questionamentos sobre as "avaliações" do professor. Uma grade de questionamento bastante operatória para o professor:

__ A quem se dirige precisamente minha mensagem? Ela é suficientemente explicita?

__ O código escolhido (nota cifrada, apreciação) é plenamente acessível ao aluno receptor?

__ Estabeleci as possibilidades necessárias de "feedback" para estar certo de que a mensagem foi compreendida?

Comunicação, Deontologia, Ética: Como construir a ética do "agir avaliacional"? Observando que o ato de avaliação é um ato de posicionamento, no sentido de: tomada de posição sobre. Desse ponto de vista, avaliar é, talvez o mais primitivo ato da mente humana. Para avaliar, é preciso ter a sensação de que as coisas valem. O ato de avaliação implica uma relação não indiferente com o mundo, pois capaz de corresponder, ou não, a expectativas valorizadas. As situações são «lidas» através de um projeto (em pedagogia: o projeto de instruir) que as atravessa e lhes dá sentido. O avaliador não pode ser neutro ou ausente. Ele toma partido (sobre a satisfação de suas expectativas).

Uma ética da fala avaliativa leva ao princípio de ação que pode ser assim resumido: assumir o risco de falar verdadeiramente/ dando um verdadeiro conteúdo à comunicação. A ética é a busca de imperativos categóricos que expressem regras necessárias, que valham universalmente, quaisquer que sejam as circunstâncias. Propomos um método simples para conduzi-la: fazer incessantemente a pergunta: "E por que?" Princípios surgirão então:

1º) princípios de ordem ética - deve-se fazer o que se revela eficaz em um campo de exercício profissional determinado. E por quê? Porque uma ação deve atingir seus objetivos;

2º) princípios de ordem deontológica - etimologicamente, a ciência dos deveres. Deve-se fazer o que é considerado legítimo em uma comunidade de ação determinada. E por quê? Porque é razoável e prudente respeitar as regras morais que formam consenso em um determinado campo de atividade/ em dado momento. A deontologia definirá os comportamentos que se impõem e aqueles que devem ser proscritos;

3º) princípios de ordem ética - A máxima será enfim: deve-se fazer o que se impõe como um dever absoluto/ por referência a um fim absoluto.

Deixando a cada um o cuidado de realizar esse trabalho, daremos um único exemplo:

___ Risco fundamental: abusar de sua posição superior (humilhar o avaliado);

___ "Remédio" de ordem técnica: tornar seus dispositivos transparentes (aumenta eficácia da avaliação;

___ "Remédio" de ordem deontológica: recusar-se a aval iar em um contexto de relação de forças;

___ "Remédio" de ordem ética: somente aceitar exercer seu poder de avaliador se ele contribuir para que o avaliado assuma o poder sobre si mesmo (o desenvolvimento de um sujeito autônomo e senhor de si é o fim "absoluto" de um trabalho de tipo educativo).

D) AGIR remediando de modo eficaz.

Remediação, como ato pedagógico: a remediação não é uma atividade de ordem avaliativa, mas pedagógica. Em sua análise do processo de formação, Marcel Lesne distingue quatro grupos de elementos, que dizem respeito ao projeto, ao planejamento, ao «processo pedagógico» e à regulação. Deste último, ele identifica a atividade de controle, de condução e de avaliação. O controle tende a manter a coerência entre objetivos e meios de ação, e de evolução das pessoas. A condução visa à manutenção da coerência entre o processo de formação e o contexto (a situação). A Avaliação tem o objetivo de julgar a adequação dos resultados ou efeitos aos objetivos.

Quando se trata de regulação de atividades de aprendizagem, o encaminhamento (ajuste ou reorientação da ação) pode pertencer ao aluno (autocontrole, auto regulação), ou ao professor (regulação externa). Porém, nos dois casos, a adaptação é um trabalho de ordem pedagógica e/ou dialética. A Avaliação situa-se na vertente feedback, quando este se traduz por um julgamento. É uma atividade explicitada pela avaliação, mas que escapa à avaliação enquanto tal. Avaliar é informar-se para julgar. Remediar é ajustar a ação, apoiando-se no feedback. Pode então haver:

NOVA CONCURSOS

a) remediação sem avaliação prévia. O esquema é: feedback à remediação;

b) remediação após avaliação, quando o julgamento foi formulado e a ação se apoia sobre suas "conclusões". O esquema é: (feedback à julgamento) à remediação;

c) avaliação não seguida de remediação: é o caso da avaliação cumulativa. O esquema é: (feedback à julgamento) à nada.

Algumas referências para uma "remediação" eficaz:

a) não se limitar a uma visão estreita da remediação;

b) ter clara consciência dos eixos possíveis de ação.

É preciso pensar seu trabalho de ensino como atividade de estruturação e de apoio a partir da ação de aprendizagem do aluno. Ainda que o problema da «remediação» nos faça sair da problemática da avaliação no sentido estrito, vê-se que a vontade de tornar a avaliação formativa passa por um melhor conhecimento e por um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem.

Fonte

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Questões

01. (SP/2017) Considere as afirmativas a seguir.

I - A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento- vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

II - A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a reflexão do aluno sobre seus acertos, de fundamental importância para a formação do cidadão.

III - A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

IV - A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

Considerando a definição de Avaliação da Aprendizagem definida pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está(ão) correta(s) a(s) afirmativa(s):

a) III, apenas.
b) I, III e IV, apenas.
c) II, III e IV, apenas.
d) IV, apenas.
e) I, II, III, IV.

02. (ENADE – Pedagogia) Entre os instrumentos utilizados no processo ensino-aprendizagem, a professora Cida, ao final de cada ciclo avaliativo, realiza uma "roda de conversa" com seus alunos para discutir as aprendizagens construídas, levando em consideração o desempenho individual, a participação e interesse nas aulas, as relações interpessoais vivenciadas e as atitudes conquistadas. Os alunos avaliam seu próprio desempenho, avaliam o professor, e esse, por sua vez, avalia a turma.

Essa prática de avaliação está associada a quais concepções?

I. Democrática, embasada na autoavaliação e no saber-fazer dos alunos.

II. Arbitrária, centrada no exercício de poder e na imposição de ideias da professora sobre o grupo.

III. Mediadora, centrada na troca de ideias, pontos de vista e reflexão sobre o percurso da aprendizagem.

IV. Conservadora, centrada em momentos pontuais para discussão e classificação de desempenho individual e comportamentos.

É correto apenas o que se afirma em

(A) II.
(B) IV.
(C) I e III.
(D) I e IV.
(E) II e III.

03. (ENADE – Pedagogia) A avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame".

PORQUE

No processo de avaliação do ensino e da aprendizagem da maioria das escolas brasileiras, predomina a utilização da avaliação diagnóstica em detrimento da classificatória.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

(A) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.

(B) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.

(C) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.

(D) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.

(E) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

Respostas

01Resposta: B

Seção I

Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto políticopedagógico da escola.

§ 3º A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

02. Resposta: C

A referida questão aborda a Avaliação da Aprendizagem escolar em uma visão democrática, uma vez que possibilita a participação de todos os alunos, não só no que se refere aos conteúdos desenvolvidos como também a autoavaliação e a avaliação da professora, o que justifica a alternativa I como uma das corretas.

Também se trata de uma avaliação mediadora, que, conforme Hoffmann "se desenvolve em benefício do educando, [...] das oportunidades que lhes oferecemos através de diferentes desafios" (1994), justificando assim a alternativa III, o que explica o item C como resposta correta.

A alternativa II, pela própria palavra arbitrária, a exclui como possibilidade de concepção de avaliação, uma vez que tratamos a avaliação como contrária à arbitrariedade, avaliação como desencadeadora de uma ação de conhecimento.

Quanto à alternativa IV, também é eliminada pela utilização da palavra "conservadora", bem como pelo conceito de avaliação, ainda dentro de uma abordagem tradicional de avaliação e de concepção de conhecimento.

03. Resposta: C

As questões de asserção e razão são formadas por duas afirmações, sendo a segunda a razão ou a justificativa para a primeira. Também podem ser duas afirmativas que se complementam ou não ou também duas proposições falsas ou uma proposição verdadeira e outra falsa (VIANNA, 1982).

A questão 25 apresenta duas proposições: a primeira é verdadeira, pois só examinamos os alunos com os objetivos de aprovação ou reprovação, ou seja, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que "[...] se deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse" (LUCKESI, 2012). Essa é a concepção da maioria dos professores e o que vem sendo utilizado nas escolas, ou seja, uma avaliação classificatória.

A segunda proposição é falsa, pois a maioria das escolas ainda vem utilizando o modelo classificatório. Além de falsa a proposição contradiz a primeira. Portanto, a alternativa correta é a C, pois afirma

que a primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.

As demais alternativas são erradas porque:

a) somente a primeira asserção é verdadeira e a segunda não justifica a primeira.

b) somente a primeira asserção é verdadeira e, embora afirme que a segunda não justifique a primeira, não diz que ela é falsa.

d) trata-se do inverso, a primeira é verdadeira e a segunda é falsa.

e) a primeira é verdadeira e a segunda é falsa. *(Autora: Sônia Maria de Souza Bonelli)*

LIBÂNEO, J.C. DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA - A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS. SÃO PAULO: LOYOLA, 1985. (CAPÍTULO 6).

TENDÊNCIA PROGRESSISTA "CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS"

Papel da escola - A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida" dos áti-

mos. Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Conteúdos de ensino - São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refretários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária à ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

A postura da pedagogia "dos conteúdos" - Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo - assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. Como, sintetiza Snvders, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele - a continuidade; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura.

Dessas considerações resulta claro que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

Métodos de ensino - A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

Relação professor-aluno – Se, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pelica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Evidentemente o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são tributárias das condições de vida e do meio. Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar a aluna a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

Pressupostos de aprendizagem - Por um esforço próprio, o aluno; se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se má a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Manifestações na prática escolar - O esforço de elaboração de uma pedagogia "dos conteúdos" está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação "a serviço da transformação das relações de produção". Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição "será tanto mais seja eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global", tendo em vista (...) "a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira".

Dentro das linhas gerais expostas aqui, podemos citar a experiência pioneira, mas mais remota, do educador e escritor russo, Makarenko. Entre os autores atuais citamos B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e, de maneira especial, G. Skyders, além dos autores brasileiros que vêm desenvolvendo investigações relevantes, destacando-se Dermeval Saviani. Representam também as propostas aqui apresentadas os inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

4. Em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos

Haverá sempre objeções de que estas considerações levam a posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno.

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não-diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado?

Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não se deve confundir autoridade com autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada; na falta de consideração para com o aluno ou na imposição do medo como forma de tomar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

Além do mais, são incongruentes as dicotomias, tão difundidas por muitos educadores, entre "professor-policial" e "professor-povo", entre métodos diretivos e não-diretivos, entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Ao adotar tais dicotomias, amortece-se a presença do professor como mediador pelos conteúdos que explicita, como se eles fossem sempre imposições dogmáticas e que nada trouxessem de novo.

Evidentemente que, ao se advogar a intervenção do professor, não se está concluindo pela negação da relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela "dinâmica de grupo", que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir-se a confiança dos alunos. Entretanto, mais do que restringir-se ao malfadado "trabalho em grupo", ou cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encarar o grupo-classe como uma coletividade onde são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para à escola, a cidade, sociedade toda.

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para ás paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudado a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Fonte

LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6).

Questões

01. (TJ-DF - Analista Judiciário – Pedagogia – CESPE/2016) A partir das concepções pedagógicas, julgue os itens subsequentes.

As escolas que utilizam o método montessoriano são consideradas uma manifestação da concepção liberal tradicional.

( ) Certo
( ) Errado

02. (TJ-DF - Analista Judiciário – Pedagogia – CESPE/2016) A partir das concepções pedagógicas, julgue os itens subsequentes.

A Lei n.º 5.692/1971, que organizou a educação brasileira durante um longo período, é uma manifestação da tendência liberal tecnicista nas políticas educacionais

( ) Certo
( ) Errado

03. (TSE - Analista Judiciário - Pedagogia - CONSULPLAN/2017) O currículo tem um papel tanto de conservação quanto de transformação e construção dos conhecimentos historicamente acumulados. A perspectiva teórica que trata o currículo como um campo de disputa e tensões, pois o vê implicado com questões ideológicos e de poder, denomina-se

(A) tecnicista.
(B) crítica.
(C) tradicional.
(D) pós-crítica.

Respostas

01. Resposta: Errado

O Método Montessoriano é um Método da Tendência Liberal, mas não é Tradicional é Renovador Progressivista.

Tendência Liberal Renovadora Progressiva. Tem como bases a Individualidade, atividade e liberdade do aluno com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino.

02. Resposta: Certo

A Lei nº 5.692, que regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginasial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante.

03. Resposta: B

Teorias críticas: argumenta que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Percebe o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. Crítica: CORRETA.

LIBÂNEO, J.C. DIDÁTICA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013, CAPÍTULOS 2,7 E 9.

Apresentação

Na abertura, o autor determina os princípios que norteiam a narrativa durante a obra, da importância da didática e seu caráter aglutinador dos conteúdos e procedimentos, da sua característica de englobar conhecimentos da área da psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, entre outras áreas a fim para explicar o ato e a forma do aprender. Logo no início, o autor mostra o que irá falar: Percepção e compressão reflexiva e crítica das situações didáticas; compreensão crítica do processo de ensino; a unidade objetivos-conteúdos-métodos como a espinha dorsal das tarefas docentes e o domínio de métodos e procedimentos para usar em situações de didáticas concretas.

Verifica-se a intenção do autor de construir um conteúdo e organizar uma discussão que tenha um caráter prático no processo educativo. Isto também se demonstra da divisão dos capítulos que contemplam as diversas áreas de abrangência da didática.

CAPÍTULO 01 - Prática educativa, Pedagogia e Didática

O autor começa o tema situando a didática no conjunto dos conhecimentos pedagógicos, demonstrando a fundamental importância do ato de ensinar na formação humana para vivermos em sociedade. Neste capítulo, o autor aborda a prática educativa em sociedade, a diferença entre a educação, instrução e ensino; a educação, o escolar, pedagogia e didática, e a didática e sua importância na formação dos professores.

Prática educativa e sociedade

Os professores são parte integrante do processo educativo, sendo importantes para a formação das gerações e para os padrões de sociedade que buscamos. Neste subtítulo, o autor situa a educação como fenômeno social universal determinando o caráter existencial e essencial da mesma. Estuda também os tipos de educação, a não intencional, refere-se a influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos. Já a intencional refere-se àquelas que têm objetivos e intenções definidos. A educação pode ser também, formal ou não-formal, dependendo sempre dos objetivos. A educação não-formal é aquela realizada fora dos sistemas educacionais convencionais, e a educação formal é a que acontece nas escolas, agências de instrução e educação ou outras.

Libâneo também relata o papel social da educação e como seus conteúdos objetivos são determinados pelas sociedades, política e ideologia predominantes. Fala desta relação importante da educação com os processos formadores da sociedade "desde o início da historia da humanidade, os indivíduos e grupos travavam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência" (Libâneo, 1994, p.19).O autor considera estas influencias como fatores fundamentais das desigualdades entre os homens, sendo um traço fundamental desta sociedade. Coloca as ideologias como valores apresentados pela minoria dominante, politizando a prática educativa e demonstrando o seu envolvimento com o social.

Ele afirma que escola é o campo específico de atuação política do professor, politizando ainda mais o ambiente escolar.

Educação, instrução e ensino

Neste subtítulo, o autor define as três palavras chaves, suas diferenças e sentidos diversos. A educação que é apresentada com um conceito amplo, que podemos sintetizar como uma modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação da personalidade social e o caráter, sendo assim uma instituição social.

Já a instrução está relacionada à formação e ao desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, mediante o domínio de certos conhecimentos. O ensino por sua vez é conceituado aqui como as ações, meios, condições para que aconteça a instrução.

Observa-se que a instrução esta subordinada à educação. Estas relações criam uma relação intrincada destes três conceitos que são responsáveis pelo educar. Destaca que podemos instruir sem educar ou vice-versa, pois a real educação depende de transformarmos estas informações em conhecimento, tendo nos objetivos educativos uma forma de alcançarmos esta educação. Coloca que a educação escolar pode ser chamada também de ensino.

Educação escolar, Pedagogia e Didática

A educação escolar é um sistema de instrução e ensino de objetivos intencionais, sistematizados e com alto grau de organização, dando a importância da mesma para uma democratização maior dos conhecimentos. O autor coloca que as práticas educativas é que verdadeiramente podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Afirma que a pedagogia investiga estas finalidades da educação na sociedade e a sua inserção na mesma, diz que a Didática é o principal ramo de estudo da pedagogia para poder estudar melhor os modos e condições de realizarmos o ensino e instrução. Ainda coloca a importância da sociologia da educação, psicologia da educação nestes processos de relação aluno-professor.

A Didática e a formação profissional do professor

Determina, o autor, que as duas dimensões da formação profissional do professor para o trabalho didático em sala de aula. A primeira destas dimensões é a teórico-científica formada de conhecimentos de filosofia, sociologia, história da educação e pedagogia.

A segunda é a técnico–prática, que representa o trabalho docente incluindo a didática, metodologias, pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor. Neste subtítulo, Libâneo define a didática como a mediação entre as dimensões teórico-científica e a prática docente.

CAPÍTULO 02 - Didática e Democratização do Ensino

Neste capítulo, continua a discussão colocada no capítulo anterior, sobre a democratização do ensino e a importância de oferecer este de qualidade e a toda sociedade. Inicia com a colocação que a participação ativa na vida social é o objetivo da escola pública, o ensino é colocado como ações indispensáveis para ocorrer à instrução. Levanta e responde algumas perguntas envolvendo a escolarização, qualidade do ensino do povo e o fracasso escolar, fala também da Ética como compromisso profissional e social.

A Escolarização e as lutas democráticas

Realmente a escolarização é o processo principal para oferecer a um povo sua real possibilidade de ser livre e buscar nesta mesma medida participar das lutas democráticas, o autor endente democracia como um conjunto de conquistas de condições sociais, políticas e culturais, pela maioria da população para participar da condução de decisões políticas e sociais. Libâneo, (1994, 35) cita Guiomar Namo de Mello: "A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática", fala também dos índices de escolarização no Brasil, mostrando a evasão escolar e a repetência como graves problemas advindos da falta de uma política pública, de igualdade nas oportunidades em educação, deixando como resultado um enorme número de analfabetos na faixa de 5 a 14 anos. A transformação da escola depende da transformação da sociedade, afirma Libâneo, e continua dizendo que a escola é o meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas.

O Fracasso escolar precisa ser derrotado

Nessa parte, o autor fala mais detalhadamente deste grave problema do nosso sistema escolar, detalha gráficos que apontam para um quadro onde a escola não consegue reter o aluno no sistema escolar. Aponta muitos motivos para isto, mas considera, como principal, a falta de preparo da organização escolar, metodológica e didática de procedimentos adequados ao trabalho com as crianças pobres. Isto acontece devido aos planejamentos serem feitos prevendo uma criança imaginada e não a criança concreta, aquela que esta inserida em um contexto único. Somente o ingresso na escola pode oferecer um ponto de partida no processo de ensino aprendizagem.

Levanta, também, neste capítulo, outros fatores como dificuldades emocionais, falta de acompanhamento dos pais, imaturidade, entre outros. Cita aqui David Ausubel que afirma que o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, complementa dizendo que o professor deve descobri-lo e basear-se nisto em seus ensinamentos.

As tarefas da escola pública democrática

Todos sabemos da importância do ensino de primeiro grau para formação do indivíduo, da formação de suas capacidades, habilidades e atitudes, além do seu preparo para as exigências sociais que este indivíduo necessita, dando a ele esta capacidade de poder estudar e aprender o resto da vida. O autor lista as tarefas principais das escolas públicas, entre elas, destacam-se:

Proporciono escola gratuita pelos primeiros oito anos de escolarização;

Assegurar a transmissão e assimilação dos conhecimentos e habilidades;

Assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico e independente;

Oferecer um processo democrático de gestão escolar com a participação de todos os elementos envolvidos com a vida escolar.

O compromisso social e ético dos professores

O primeiro compromisso da atividade profissional de ser professor (o trabalho docente) é certamente de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política. O trabalho docente visa também a mediação entre a sociedade e os alunos. Libâneo afirma que, como toda a profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais.

CAPÍTULO 03 - Didática: Teoria da Instrução e do Ensino

Neste capítulo, o autor aborda, em especial, os vínculos da didática com os fundamentos educacionais, explicita seu objetivo de estudar e relacionar os principais temas da didática indispensáveis para o exercício profissional.

A didática como atividade pedagógica escolar

Sabedores que a pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação como processo social, a didática coloca-se para assegurar o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão político, social e técnica, afirmando daí o caráter essencialmente pedagógico desta disciplina. Define assim a didática como mediação escolar entre objetivos e conteúdos do ensino. Define, o autor, mais alguns termos fundamentais nesta estruturação escolar, a instrução como processo e o resultado da assimilação sólida de conhecimentos; o currículo como expressão dos conteúdos de instrução; e a metodologia como conjunto dos procedimentos de investigação quanto a fundamentos e validade das diferentes ciências, sendo as técnicas recursos ou meios de ensino seus complementos.

Sintetizando, os temas fundamentais da didática são:

1. Os objetivos sócio-pedagógicos;
2. Os conteúdos escolares;
3. Os princípios didáticos;
4. Os métodos de ensino aprendizagem;

As formas organizadas do ensino;

Aplicação de técnicas e recursos;

Controle e avaliação da aprendizagem.

Objetivo de estudo: o processo de ensino

Sem dúvida, o objetivo do estudo da didática é o processo de ensino. Podemos definir, conforme o autor, o processo de ensino como uma seqüência de atividades do professor e dos alunos tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades. Destaca a importância da natureza do trabalho docente como a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as mateiras de ensino. Libâneo ainda coloca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do professor.

Os componentes do processo didático

O ensino, por mais simples que pareça, envolve uma atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. Conhecer estas condições é fator fundamental para o trabalho docente. A situação didática em sala de aula esta sujeita também a determinantes econômico-sociais e sócio–culturais, afetando assim a ação didática diretamente.

Assim sendo, o processo didático está centrado na relação entre ensino e aprendizagem.

Podemos daí determinar os elementos constitutivos da Didática:

1. Conteúdos da matérias;
2. Ação de ensinar;

Ação de aprender.

Desenvolvimento histórico da Didática e tendências pedagógicas

O autor afirma que a didática e sua história estão ligadas ao aparecimento do ensino.

Desde a Antigüidade clássica ou no período medieval já temos registro de formas de ação pedagógicas em escolas e mosteiros. Entretanto, a didática aparece em obra em meados do século XVII, com João Amos Comenio, ao escrever a primeira obra sobre a didática "A didática Magna", estabelecendo na obra alguns princípios com:

A finalidade da educação é conduzir a felicidade eterna com Deus.

O homem deve ser educado de acordo com o seu desenvolvimento natural, isto é de acordo com suas características de idade e capacidade.

A assimilação dos conhecimentos não se da de forma imediata.

O ensino deve seguir o curso da natureza infantil; por isto as coisas devem ser ensinadas uma de cada vez.

Já mais adiante, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) propôs uma nova concepção de ensino, baseado nas necessidades e interesses imediatos da criança. Porém, este autor não colocou suas idéias em prática, cabendo mais adiante a outro pesquisador faze-lo, Henrique Pestalozzi (1746-1827), que trabalhava com a educação de crianças pobres. Estes três teóricos influenciaram muito Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que tornou a verdadeira inspiração para pedagogia conservadora, determinando que o fim da educação é a moralidade atingida através da instrução de ensino. Estes autores e outros tantos formam as bases para o que chamamos modernamente de Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

Tendências pedagógicas no Brasil e a Didática

Nos últimos anos, no Brasil, vêm sendo realizados muitos estudos sobre a história da didática no nosso país e suas lutas, classificando as tendências pedagógicas em duas grandes correntes: as de cunho liberal e as de cunho progressivista. Estas duas correntes têm grandes diferenças entre si. A tradicional vê a didática como uma disciplina normativa, com regras e procedimentos padrões, centrando a atividade de ensinar no professor e usando a palavra (transmissão oral) como principal recurso pedagógico. Já a didática de cunho progressivista é entendida como direção da aprendizagem, o aluno é o sujeito deste processo e o professor deve oferecer condições propícias para estimular o interesse dos alunos por esta razão os adeptos desta tendência dizem que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a prender.

Também temos aqui colocado pelo autor as tendências principais desta evolução e suas principais publicações na época. Vimos também que as tendências progressivas só tomaram força nos anos 80, com as denominadas "teorias críticas da educação". O autor lista também as várias divisões destas duas tendências e explica suas diferenças vitais.

A Didática e as tarefas do professor

O modo de fazer docente determina a linha e a qualidade do ensino, traça-se aqui, pelo autor, os principais objetivos da atuação docente:

Assegurar ao aluno domínio duradouro e seguro dos conhecimentos.

Criar condições para o desenvolvimento de capacidades e habilidades visando a autonomia na aprendizagem e independência de pensamento dos alunos.

Orientar as tarefas do ensino para a formação da personalidade.

Estes três itens se integram entre si, pois a aprendizagem é um processo. Depois, o autor levanta os principais pontos do planejamento escolar:

Compressão da relação entre educação escolar e objetivo sócio-políticos.

Domínio do conteúdo e sua relação com a vida prática.

Capacidade de dividir a matéria em módulos ou unidades.

Conhecer as características sócio-culturais e individuais dos alunos.

Domínio de métodos de ensino.

Conhecimento dos programas oficias.

Manter-se bem informado sobre livros e artigos ligados a sua disciplina e fatos relevantes.

Já a direção do ensino e aprendizagem requer outros procedimentos do professor:

Conhecimento das funções didáticas

Compatibilizar princípios gerais com conteúdos e métodos da disciplina

Domínio dos métodos e de recursos tauxiares

Habilidade de expressar idéias com clareza

Tornar os conteúdos reais

Saber formular perguntas e problemas

Conhecimento das habilidades reais dos alunos

Oferecer métodos que valorizem o trabalho intelectual independente

Ter uma linha de conduta de relacionamento com os alunos

Estimular o interesse pelo estudo

Para a avaliação os procedimentos são outros por parte do professor:

Verificação continua dos objetivos alcançados e do rendimento nas atividades

Dominar os meios de avaliação diagnóstica

Conhecer os tipos de provas e de avaliação qualitativa

Estes requisitos são necessários para o professor poder exercer sua função docente frente aos alunos e institutos em que trabalha. Por isto, o professor, no ato profissional, deve exercitar o pensamento para descobrir constantemente as relações sociais reais que envolvem sua disciplina e a sua inserção nesta sociedade globalizada, desconfiando do normal e olhando sempre por traz das aparências, seja do livro didático ou mesmo de ações pré-estabelecidas.

CAPÍTULO 04 -O Processo de Ensino na Escola

O magistério se caracteriza nas atividades de ensino das matérias escolares criando uma relação recíproca entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem). Criar esta unidade entre o ensino-aprendizagem é o papel fundamental dos processos de ensino na escola, pois as relações entre alunos, professores e matérias são dinâmicas.

As características do processo de ensino

Inicia-se analisando as características do ensino tradicional e suas principais limitações pedagógicas: o professor só passa a matéria e o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorve; é dada uma excessiva importância a matéria do livro sem dar a ele um caráter vivo; o ensino é somente transmitido com dificuldades para detectar o ritmo de cada aluno no aprender; o trabalho docente está restrito às paredes da sala de aula.

O autor propõe que entendamos o processo de ensino como visando alcançar resultados tendo com ponto de partida o nível de conhecimentos dos alunos e determinando algumas características como: o ensino é um processo, por isto obedece a uma direção, este processo visa alcançar determinados resultados como domínio de conhecimentos, hábitos, habilidades, atitudes, convicções e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, dando ao ensino este caráter bilateral, combinando as atividades do professor com as do aluno.

NOVA CONCURSOS

Processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem

O livro mostra novamente a importância de garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem e propõe que analisemos cada parte deste processo separadamente.

A aprendizagem esta presente em qualquer atividade humana em que possamos aprender algo. A aprendizagem pode ocorrer de duas formas: casual, quando for espontânea ou organizada quando for aprender um conhecimento específico.

Com isto defini-se a aprendizagem escolar como um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental. Isto significa que podemos aprender conhecimentos sistematizados, hábitos, atitudes e valores. Neste sentido, temos o processo de assimilação ativa que oferece uma percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudes do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor. Podemos ainda dizer que existem dois níveis de aprendizagem humana: o reflexo e o cognitivo. Isto determina uma interligação nos momentos da assimilação ativa, implicando nas atividades mental e práticas.

O livro coloca a aprendizagem escolar como uma atividade planejada, intencional e dirigida, não sendo em hipótese alguma casual ou espontânea. Com isto, pode pensar que o conhecimento se baseia em dados da realidade.

De início, é importante definir o ensino e o autor coloca-o como o meio fundamental do processo intelectual dos alunos, ou seja, o ensino é a combinação entre a condução do processo de ensino pelo professor e a assimilação ativa do aluno. O ensino tem três funções inseparáveis:

Organizar os conteúdos para transmissão, oferecendo ao aluno relação subjetiva com os mesmos.

Ajuda os alunos nas suas possibilidade de aprender.

Dirigir e controlar atividade do professor para os objetivos da aprendizagem.

Mostra-se também a unidade necessária entre ensino e a aprendizagem, afinal o processo de ensino deve estabelecer apenas exigências e expectativas que os alunos possam cumprir para poder realmente envolve-los neste processo e mobilizar as suas energias.

Estrutura, componentes e dinâmica do processo de ensino

A estrutura e componentes explica o processo didático como a ação recíproca entre três componentes; os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. Já o processo de ensino realizado no trabalho docente é um sistema articulado, formado pelos objetivos, conteúdos, métodos e condições, sendo, como sempre, o professor o responsável por esta condução. Neste quadro, o autor diz que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução do estudo e na auto-atividade do aluno, e levanta a contradição deste fato. Deixa clara a dificuldade de execução da tarefa docente e afirma que a Didática contribui justamente para tentar resolver esta contradição entre ensino e aprendizagem, em outras palavras, esta contradição acontece entre o saber sistematizado e o nível de conhecimento esperado. Existem algumas condições para que a contradição se transforme em forca motriz:

1. Dar ao aluno consciência das dificuldades que aparecem no confronto com um conhecimento novo que não conhecem.
2. O volume de atividades, conhecimento e exercícios devem considerar o preparo prévio do aluno.
3. Estas condições devem constar do planejamento.

A estruturação do trabalho docente

O autor reflete sobre este entendimento errôneo de que o trabalho docente na escola é o de "passar" a matéria de acordo, geralmente, com o livro didático. E mostra que a estrutura da aula deve ter um trabalho ativo e conjunto entre professor e aluno, ligado estreitamente com a metodologia específica das matérias, porém, não se identifica com leia. A cinco momentos da metodologia de ensino na sala de aula:

Orientação inicial dos objetivos de ensino aprendizagem;

Transmissão /assimilação da matéria nova;

Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos;

Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos;

Verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades.

O caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico

Este caráter educativo do processo de ensino está intimamente ligado com o ensino crítico, dando a ele uma característica mais ampla, determinada social e pedagogicamente. Este ensino é critico por estar engajamento social, político e pedagogicamente, determinando uma postura frente às relações sociais vigentes e à prática social real.

CAPÍTULO 05 - O Processo de Ensino e o Estudo Ativo

Neste capítulo, entende-se melhor a relação entre o processo de ensino (falado no capítulo anterior) e o estudo ativo, este definido aqui como uma atividade cujo fim direto e específico é favorecer a aprendizagem ativa. Nesta medida, o capítulo discutirá também como o professor pode dirigir, estimular e orientar as condições internas e externas do ensino.

O estudo ativo e o ensino

É necessário ter presente que os conteúdos representam o elemento em torno do qual se realiza a atividade de estudo. O estudo ativo é por conseqüência uma postura do aluno e do professor frente ao conteúdo, pois as atividades deste estudo ativo se baseiam nas atividades do aluno de observação e compreensão de fatos ligados a matéria, da atenção na explicação do professor, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cogniscitivas do aluno. Não existe ensino ativo sem o trabalho docente.

A atividade de estudo e o desenvolvimento intelectual

Neste subtítulo, o autor declara algo muito importante e já dito em outros momentos humanos "O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes..."

Neste aspecto, o professor deve se satisfazer se o aluno compreende a matéria e tem possibilidade de pensar de forma independente e criativa sobre ela. Levanta dificuldades do trabalho docente para estimular aos alunos, principalmente porque o professor usa um estilo convencional de aula, igual para todas as matérias, com falta de entusiasmo e sem adequação com o mundo prático e real do aluno.

Porém, estas dificuldades podem ser superadas com um domínio maior do conteúdo por parte do professor, eleger mais do que um livro de referência, estar atualizado com as notícias, conhecer melhor as características dos seus alunos, dominar técnicas, didáticas e metodologias. Com isto, cada tarefa didática será uma tarefa de pensamento para o aluno.

Algumas formas de estudo ativo

O estudo ativo envolve inúmeros procedimentos para despertar no aluno hábitos, habilidades de caráter permanente. Para isto temos várias tarefas e exercícios específicos para este fim, listados aqui como pelo autor:

Exercícios de reprodução - testes rápidos para verificar assimilação e domínio de habilidades.

Tarefa de preparação para o estudo - Diálogo estabelecido entre o professor/aluno, aluno/aluno e observa e revisão de matérias anteriores.

Tarefas de fases de assimilação de matérias - Atividades que favoreçam o confronto entre os conhecimentos sistematizados e a realidade dos alunos.

Tarefas na fase de consolidação e aplicação – compõem-se de exercícios e revisão de fixação.

Fatores que influenciam no estudo ativo

Há vários fatores que influenciam no ato de estudar e aprender, entre estes fatores destacam-se alguns que influenciam de sobremaneira no estudo ativo.

1. O incentivo ao estudo - conjunto de estímulos que estimulam no aluno sua motivação para aprender.

2. As condições de aprendizagem – para oferecermos condições mínimas de aprendizagem, temos que conhecer muito bem as condições sócio-culturais dos alunos.

3. A influência do professor e do ambiente escolar - certamente o professor e o meio exercem uma influencia muito forte no aluno.

O autor reitera aqui também a necessidade de uma sólida assimilação de conhecimentos para ocorrer uma verdadeira aprendizagem.

CAPÍTULO 06 - Os Objetivos e Conteúdos de Ensino

Neste capítulo, o autor aborda a relação entre s componentes do processo de ensino, determina a unidade entre objetivos-conteúdos e destes com os métodos.

Os objetivos determinam de antemão os resultados esperados do processo entre o professor e aluno, determinam também a gama de habilidades e hábitos a serem adquiridos. Já os conteúdos formam a base da instrução. O método por sua vez é a forma com que estes objetivos e conteúdos serão ministrados na prática ao aluno.

A importância dos objetivos educacionais

A prática educacional baseia-se nos objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática para oferecer aprendizagem. Desta forma os objetivos são fundamentais para determinação de propósitos definidos e explícitos quanto às qualidades humanas que precisam ser adquiridas. Os objetivos têm pelo menos três referências fundamentais para a sua formulação.

Os valores e idéias ditos na legislação educacional.

Os conteúdos básicos das ciências, produzidos na história da humanidade.

As necessidades e expectativas da maioria da sociedade.

Ë importante destacar que estas três referências não devem ser tomadas separadamente, pois devem se apresentar juntos no ambiente escolar. Devemos ter claro que o trabalho docente é uma atividade que envolve opções sobre nosso conceito de sociedade, pois isto vai determinar a relação com os alunos. Isto prova que sempre conscientemente ou não, temos ou traçamos objetivos.

Objetivos gerais e objetivos específicos

Os objetivos são o marco inicial do processo pedagógico e social, segundo Libâneo. Os objetivos gerais explicam-se a partir de três níveis de abrangência. O primeiro nível é o sistema escolar que determina as finalidades educativas de acordo com a sociedade em que está inserido; o segundo é determinado pela escola que estabelece as diretrizes e princípios do trabalho escolar; o terceiro nível é o professor que concretiza tudo isto em ações práticas na sala de aula.

Alguns objetivos educacionais podem auxiliar os professores a determinar seus objetivos específicos e conteúdos de ensino. Entre estes objetivos educacionais destacam-se: a) colocar a educação no conjunto de lutas pela democratização da sociedade; b) oferecer a todos as crianças, sem nenhum tipo de discriminação cultural, racial ou política, uma preparação cultural e científica a partir do ensino das materiais; c) assegurar a estas crianças o desenvolvimento máximo de suas potencialidades; d) formar nos alunos a capacidade crítica e criativa em relação a matérias e sua aplicação; e) formar convicções para a vida futura; f) institucionalizar os processos de participação envolvendo todas as partes formadoras da realidade escolar.

Os conteúdos de Ensino

Desde o início do livro, o autor vem reiterando a idéia que as escolas têm, como tarefa fundamental, a democratização dos conhecimentos, garantindo uma base cultural para jovens e crianças. Sob este aspecto, muitos professores fazem a idéia que os conteúdos são o conhecimento corresponde a cada matéria, ou mesmo, que são a matéria do livro didático.O autor fala que esta visão não é complemente errada, pois há sempre três elementos no ensino: matéria, professor e o aluno. Neste aspecto, devemos estudar o ensino dos conteúdos como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Por isto é muito importante que os conteúdos tenham em si momentos de vivências práticas para dar significado aos mesmos.

NOVA CONCURSOS

Definindo os conteúdos, eles são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente, buscando a assimilação ativa e aplicação prática na vida dos alunos.

Agora uma questão importante, apresentada no livro, é a de quem deve escolher os conteúdos de ensino? Certamente, deve-se considerar que cabe ao professor, em última instancia, esta tarefa. Nesta tarefa o professor enfrenta pelo menos dois questionamentos fundamentais: Que conteúdos e que métodos?

Para responder a primeira pergunta, o autor diz que há três fontes para o professor selecionar os seus conteúdos do plano de ensino, a primeira é a programação oficial para cada disciplina; a segunda, conteúdos básicos das ciências transformados em matérias de estudo; a terceira, exigências teóricas práticas colocadas na vida dos alunos e sua inserção social.

Porém, a escolha do conteúdo vai além destas três exigências, para entendermos, tem-se que observá-las em outros sentidos. Um destes sentidos é a participação na prática social; outro sentido fundamental é a prática da vida cotidiano dos alunos, da família, do trabalho, do meio cultural, fornecendo fatos a serem conectados ao estudo das matérias. O terceiro destes sentidos refere-se à própria condição de rendimento escolar dos alunos.

Nesta visão, há uma dimensão crítico-social dos conteúdos, e esta se manifesta no tratamento científico dado ao conteúdo, no seu caráter histórico, na intenção de vínculo dos conteúdos com a realidade da vida dos alunos. Em síntese, esta dimensão crítica-social dos conteúdos nada mais é do que uma metodologia de estudo e interpretação dos objetivos do ensino.

Na atual sociedade, apesar do que foi visto anteriormente, tem-se conteúdos diferentes para diversas esferas e classes sociais, estas diferenças ratificam os privilégios existentes na divisão de classes já estabelecida pelo sistema capitalista. Neste sentido, os livros didáticos oferecidos no ensino das disciplinas, além de sistematizar e difundir conhecimentos, servem também para encobrir estas diferenças, ou mesmo, escamotear fatos da realidade para evitar contradições com sua orientação sócio-cultural–política. Com isto, o professor deve sempre analisar os textos e livros que vai usar com os alunos, no sentido de oferecer um ensino igualitário que possa olhar criticamente estas máscaras da sociedade.

Conhecer o conteúdo da matéria e ter uma sensibilidade crítica pode facilitar esta tarefa por parte do professor.

Critérios de seleção

Aqui, o autor propõe uma forma mais didática de resolver esta difícil tarefa de selecionar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Abaixo, coloca-se esta forma ordenada de elaborar os conteúdos de ensino:

Correspondência entre os objetivos gerais e os conteúdos.

Caráter científico.

Caráter sistemático.

Relevância social.

Acessibilidade e solidez.

CAPÍTULO 07 - Os Métodos de Ensino

Como já se viu anteriormente, os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, sendo os meios para alcançar objetivos gerais e específicos de ensino. Tem-se, assim, que as características dos métodos de ensino: estão orientados para os objetivos, implicam numa sucessão planejada de ações, requerem a utilização de meios.

Conceito de métodos de ensino

Um conceito simples de método é ser o caminho para atingir um objetivo. São métodos adequados para realizar os objetivos. É importante entender que cada ramo do conhecimento desenvolve seus próprios métodos, observa-se então métodos matemáticos, sociológicos, pedagógicos, entre outros. Já ao professor em sala de aula cabe estimular e dirigir o processo de ensino utilizando um conjunto de ações, passos e procedimentos que chamamos também de método. Agora não se pode pensar em método como apenas um conjunto de procedimentos, este é apenas um detalhe do método. Portanto, o método corresponde à seqüência de atividades do professor e do aluno.

A relação objetivo-conteúdo-método

Um entendimento global sobre esta relação é que os métodos não têm vida sem os objetivos e conteúdos, dessa forma a assimilação dos conteúdos depende dos métodos de ensino e aprendizagem. Com isto, a maior característica deste processo é a interdependência, onde o conteúdo determina o método por ser a base informativa dos objetivos, porém, o método também pode ser conteúdo quando for objeto da assimilação.

O que realmente importa é que esta relação de unidade entre objetivo-conteúdo–método constitua a base do processo didático.

Os princípios básicos do ensino

Estes princípios são os aspectos gerais do processo de ensino que fundamentam teoricamente a orientação do trabalho docente. Estes princípios também e fundamentalmente indicam e orientam a atividade do professor rumo aos objetivos gerais e específicos. Estes princípios básicos de ensino são:

Ter caráter científico e sistemático - O professor deve buscar a explicação científica do conteúdo; orientar o estudo independente, utilizando métodos científicos; certificar-se da consolidação da matéria anterior antes de introduzir as matérias novas; organizar a seqüência entre conceitos e habilidades; ter unidade entre objetivos-conteúdos-métodos; organizar a aula integrando seu conteúdo com as demais matérias; favorecer a formação, atitudes e convicções.

Ser compreensível e possível de ser assimilado - Na prática, para se entender estes conceitos, deve-se: dosar o grau de dificuldade no processo de ensino; fazer um diagnóstico periódico; analisar a correspondência entre o nível de conhecimento e a capacidade dos alunos; proporcionar o aprimoramento e a atualização constante do professor.

Assegurar a relação conhecimento-prática – Para oferecermos isto aos alunos deve-se: estabelecer vínculos entre os conteúdos e experiências e problemas da vida prática; pedir para os alunos sempre fundamentarem aquilo que realizam na prática; mostrar a relação dos conhecimentos com o de outras gerações.

Assentar-se na unidade ensino-aprendizagem - ou seja, na prática: esclarecer os alunos sobre os objetivos das aulas, a importância dos conhecimentos para a seqüência do estudo; provocar a explicitação da contradição entre idéias e experiências; oferecer condições didáticas para o aluno aprender independentemente; estimular o aluno a defender seus pontos de vista e conviver com o diferente; propor tarefas que exercitem o pensamento e soluções criativas; criar situações didáticas que ofereçam aplicar conteúdos em situações novas; aplicar os métodos de soluções de problemas.

Garantir a solidez dos conhecimentos

Levantar vínculos para o trabalho coletivo-particularidades individuais, deve-se adotar as seguintes medidas para isto acontecer: explicar com clareza os objetivos; desenvolver um ritmo de trabalho que seja possível da turma acompanhar; prevenir a influência de particularidades desfavoráveis ao trabalho do professor; respeitar e saber diferenciar cada aluno e seus ritmos específicos.

Classificação dos métodos de ensino

Sabe-se que existem vários tipos de classificação de métodos, seguindo determinados autores, no nosso estudo, o autor define os métodos de ensino como estando intimamente ligados com os métodos de aprendizagem, sob este ponto de vista o eixo do processo é a relação cognoscitiva entre o aluno e professor. Pode-se diferenciar estes métodos segundo suas direções, podendo ser externo e interno. A partir disto, o autor lista todos os métodos mais conhecidos de atividade em sala de aula por parte do professor.

Método de exposição pelo professor - Este método é o mais usado na escola, onde o aluno assume uma posição passiva perante a matéria explanada. Ele pode ser de vários tipos de exposição: verbal, demonstração, ilustração, exemplificação.

Método de trabalho independente – consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor para os alunos resolverem de maneira independente e criativa. Este método tem, na atitude mental do aluno, seu ponto forte.Tem também a possibilidade de apresentar fases com a tarefa preparatória, tarefa de assimilação de conteúdos, tarefa de elaborarão pessoal. Uma das formas mais conhecidas de trabalho independente é o estudo dirigido individual ou em duplas.

Método de elaboração conjunta – é um método de interação entre o professor e o aluno visando obter novos conhecimentos.

Método de trabalho de grupo - consiste em distribuir tarefas iguais ou não a grupos de estudantes, o autor cita de três a cinco pessoas. Têm-se também formas específicas de trabalhos de grupos comuns: debate, Philips 66, tempestade mental, grupo de verbalização, grupo de observação (GV-GO), seminário.

Atividades especiais – são aquelas que complementam os métodos de ensino.

Meios de ensino

São todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor ou alunos para organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem. Os equipamentos usados em sala de aula (do quadro-negro até o computador) são meios de ensino gerais possíveis de serem usados em todas as matérias. É importante que os professores saibam e dominem estes equipamentos para poderem usá-los em sala de aula com eficácia.

CAPÍTULO 08 - A Aula como Forma de Organização do Ensino

A aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Neste capítulo, o professor Libâneo explica o conjunto de meios e condições necessárias para realizarmos um conjunto de aulas, estruturando sua relação entre tipos de aulas e métodos de ensino.

Características gerais da aula

Abaixo, o autor determina algumas exigências a serem seguidas nas aulas:

Ampliação do nível cultural e científico dos alunos.

Seleção e organização das atividades para prover um ensino criativo e independente.

Empenho na formação dos métodos e hábitos de estudo.

Formação de hábitos, atitudes e convicções ligadas à vida prática dos alunos.

Valorização da sala de aula como meio educativo.

Formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua sem esquecer o individual.

Estruturação didática da aula

A estruturação da aula deve ser indicada por etapas, planejadas e organizadas para favorecer o ensino e aprendizagem. Portanto, é importante no planejamento da aula que este processo seja criativo e flexível por parte do professor. Estes passos ou etapas didáticas da aula são os seguintes:

Preparação e introdução da matéria - visa criar as condições de estudo, motivacionais e de atenção.

Tratamento didático da matéria nova - se os passos do ensino não são mais que funções didáticas, este tratamento já esta sendo feito. Tem-se que entender que a assimilação da matéria nova é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão, sendo o processo de transmissão-assimilação a base metodológica para o tratamento didático da matéria nova.

Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades - este é um importante momento de ensino e muitas vezes menosprezado ou diminuído na escola. A consolidação pode acontecer em qualquer etapa do processo didático, podendo ser reprodutiva, de generalização e criativa.

A aplicação – esta fase é a culminância do processo de ensino. Seu objetivo é estabelecer vínculos entre os conhecimentos e a vida.

Controle e avaliação dos resultados escolares – esta função percorre todas as etapas de ensino, cumprindo três funções: a pedagógica, diagnóstica e de controle. A integração destas funções dá à avaliação um caráter mais geral e não isolado.

Tipos de aulas e métodos de ensino

Neste estudo, o autor coloca que, na concepção de ensino, as tarefas docentes visam a organização e assimilação ativa. Isto significa que as aulas podem ser preparadas em correspondência com os passos do processo de ensino. Neste sentido, pode-se ter aulas de preparação e introdução, início de uma unidade, aula de tratamento sistematizado da matéria nova, consolidação, verificação da aprendizagem. Conforme o tipo de aula escolhe-se o método de ensino.

A tarefa de casa

Esta tarefa é um importante complemento das atividades didáticas de sala de aula. O autor considera que esta tarefa cumpre também uma função social integrando a família às atividades escolares, integrando os pais aos professores. Estas tarefas não devem ser apenas exercícios, devem ser também preparatórias ou de aprofundamento da matéria.

CAPÍTULO 09 - A Avaliação Escolar

A avaliação escolar é abordada em minúcias neste capitulo pelo autor. A avaliação é em última análise uma reflexão do nível qualitativo do trabalho escolar do professor e do aluno. Sabe-se também que ela é complexa e não envolve apenas testes e provas para determinar uma nota.

Uma definição de avaliação escolar

Segundo o professor Cipriano C. Luckesi, a avaliação é uma análise quantitativa dos dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor na tomada de decisões. Os dados relevantes aqui se referem às ações didáticas. Com isto, nos diversos momentos de ensino a avaliação tem como tarefa: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. Ela também cumpre pelo menos três funções no processo de ensino: a função pedagógica didática, a função de diagnóstico e a função de controle.

Avaliação na prática escolar

Lamentavelmente a avaliação na escola vem sido resumida a dar e tirar ponto, sendo apenas uma função de controle, dando a ela um caráter quantitativo. Certamente, com isto, os professores não conseguem efetivamente usar os procedimentos de avaliar. Com estas ações, quando a avaliação se resume a provas, professores com critérios onde décimos às vezes reprovam alunos, há a exclusão do professor do seu papel docente, que é de fornecer os meios pedagógico-didáticos para os alunos aprenderem sem intimidação.

Características da avaliação escolar

Agora, o autor sintetiza as principais características da avaliação escolar.

Reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos.

Possibilita a revisão do plano de ensino.

Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades.

Volta-se para a atividade dos alunos.

Ser objetiva.

Ajuda na autopercepcao do professor.

Reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

Esta frase marca este subtítulo "A avaliação é um ato pedagógico". (Libâneo, 1994, p.203).

Instrumentos de verificação do rendimento escolar

Uma das funções da avaliação é com certeza a de determinar em que nível de qualidade está sendo atendido os objetivos; para este fim, são necessários instrumentos e procedimentos. Alguns destes procedimentos ou instrumentos já são conhecidos, mas, neste subtítulo, o autor revisa e cita muitos deles ou os mais usados para verificar o rendimento escolar:

Prova escrita dissertativa.

Prova escrita de questões objetivas.

Questões certo-errado (C ou E).

Questões de lacunas (para completar).

Questões de correspondência.

Questões de múltipla escolha.

Questões do tipo "teste de respostas curtas" ou de evocação simples.

Questões de interpretação de texto.

Questões de ordenação.

Questões de identificação.

Procedimentos auxiliares de avaliação

11.1 A Observação;

A Entrevista;

Ficha sintética de dados dos alunos.

Atribuição de notas ou conceitos

As notas demonstram de forma abreviada os resultados do processo de avaliação. Esta avaliação tem também uma função de controle, expressando o resultado em notas e conceitos. O autor fala também da importância de se valorizar todas as formas de avaliação, ou instrumentos, e não apenas a prova no fim do bimestre como grande nota absoluta, que não valoriza o processo. Propõe uma escala de pontos ensinando como utilizar médias aritméticas para pesos diferentes, por fim, mostra como se deve aproximar notas decimais.

CAPÍTULO 10 - O Planejamento Escolar

O autor começa este capítulo dizendo que o planejamento, ensino e a avaliação são atividades que devem supor conhecimento do processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento escolar propõe uma tarefa ao professor de previsão e revisão do processo de ensino completamente. Há três modalidades de planejamento: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

Importância do planejamento escolar

O planejamento do trabalho docente é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor, tendo as seguintes funções: explicar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho; expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político, pedagógico e profissional das ações do professor; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; atualizar constantemente o conteúdo do plano; facilitar a preparação das aulas.

Tem-se que entender o plano como um guia de orientação devendo este possuir uma ordem seqüencial, objetividade e coerência entre os objetivos gerais e específicos, sendo também flexível.

Requisitos para o planejamento

Os principais requisitos para o planejamento são os objetivos e tarefas da escola democrática; as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

O plano da escola

O plano de escola é um plano pedagógico e administrativo que serve como guia de orientação para o planejamento e trabalho docente. O autor descreve os passos para a realização de um plano da escola, as principais premissas e perguntas que devemos formular para sua elaboração são: posicionamento da educação escolar na sociedade; bases teórico-metodológicas da organização didática e administrativa; características econômicas, social, política e cultural do contexto em que a escola está inserida; características sócio-culturais dos alunos; diretrizes gerais sobre sistema de matérias, critério de seleção de objetivos e conteúdos; diretrizes metodológicas, sistemáticas de avaliação; diretrizes de organização e administração.

O plano de ensino

O autor afirma o plano de ensino como o roteiro detalhado das unidades didáticas. Podemos chamar também de plano de curso ou plano e unidades didáticas.

Este plano de ensino é formado das seguintes componentes:

Justificativa das disciplinas;
Delimitação dos conteúdos;
Os objetivos gerais;
Os objetivos específicos;
Desenvolvimento metodológico;
Conteúdos;
Tempo provável;
Desenvolvimento metodológico.

O plano de aula

O plano de aula é certamente um detalhamento do plano de ensino, é uma especificação do mesmo. O detalhamento da aula é fundamental para obtermos uma qualidade no ensino, sendo assim o plano de aula torna-se indispensável. Em primeiro lugar, deve-se considerar que a aula é um período de tempo variável, sendo assim, as unidades devem ser distribuídas sabendo-se que às vezes é preciso bem mais do que uma aula para finalizar uma unidade ou fase de ensino. Nesta preparação, o professor deve reler os objetivos gerais das matérias e a seqüência dos conteúdos; desdobrar as unidades a serem desenvolvidas; redigir objetivos específicos por cada tópico; desenvolver a metodologia por assunto; avaliar sempre a própria aula.

CAPÍTULO 11 - Relações Professor-Aluno na Sala de Aula

Um fator fundamental do trabalho docente trata da relação entre o aluno e o professor, da forma de se comunicar, se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente. O autor chama isto de "situação didática" para alcançarmos com sucesso os objetivos do processo de ensino.

Aspectos cognoscitivos da interação

O autor define como cognoscitivo o processo ou movimentos que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender. Sob este ponto de vista, o trabalho do professor é um constante vai e vem entre as tarefas cognoscitivas e o nível dos alunos. Para se ter um bom resultado de interação nos aspectos cognoscitivo deve-se: manejar os recursos de linguagem; conhecer o nível dos alunos; ter um bom plano de aula; objetivos claros; e claro, é indispensável o uso correto da língua Portuguesa.

Aspectos socioemocionais

Estes aspectos são os vínculos afetivos entre o professor e os alunos. É preciso aprender a combinar a severidade e o respeito. Deve-se entender que neste processo pedagógico a autoridade e a autonomia devem conviver juntas, a autoridade do professor e a autonomia do aluno, não de forma contraditória comum pode parecer mais de forma complementar.

Fonte

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013

Questões

01. (FUNCAB/2017) Leia as afirmativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o que Libâneo (2013) aborda no livro Didática, e assinale a sentença INCORRETA.

a) Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

b) A aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino.

c) A aprendizagem escolar surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. É uma atividade intencional, dirigida, casual e espontânea.

d) Na aprendizagem escolar há influência de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os que afetam as relações professor-alunos e os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares.

e) A atividade de ensino não pode se restringir a atividades práticas. Elas somente fazem sentido quando suscitam a atividade mental dos alunos, de modo que estes lidem com elas através dos conhecimentos sistematizados que vão adquirindo.

02. (Pref. RJ/2017) José Carlos Libâneo, em seu livro Didática, declara:

(...) A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes (...)

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990. Pág.222

Nesse trecho, o autor destaca uma das características do planejamento pedagógico, que é:

a) a flexibilidade
b) a contextualidade
c) a intencionalidade
d) o rigor administrativo

03. (IDHTECD/2016) e acordo com Libâneo, a didática trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, unindo meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Neste sentido,

a) Os conteúdos devem ser trabalhados de forma acrítica e inflexível para não intervir no produto.

b) O ensino deve ser planejado a partir de propósitos claros sobre a sua finalidade, tendo em vista que os alunos estão sendo preparados para viverem em sociedade.

c) As questões de ordem social sempre prevalecem sobre as de ordem pedagógica.

d) Os planejamentos indicam a necessidade de serem neutros e escolarizados.

e) Os estudantes são vistos enquanto seres passivos, daí porque a facilidade de aprendizagem.

Respostas

01. Resposta: C

Segundo Libâneo (1994), a aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, não sendo em hipótese alguma casual ou espontânea.

02. Resposta: C

O planejamento escolar perde seu significado se for visto com atitude neutra e sem valor pedagógico, pois planejar requer reflexão, decisão, intencionalidade para originar a integração dos professores e alunos voltados para uma educação que qualificada.

03. Resposta: B

A didática é o ramo de estudo da Pedagogia partindo de vínculos entre finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as bases teórico-científicas e técnicas da direção do processo de ensino e aprendizagem.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR (ORG.). INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER? SÃO PAULO: SUMMUS, 2015.

INCLUSÃO ESCOLAR – O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?

Inclusão escolar: O que é?

Crise de paradigmas

O mundo gira e, nessas voltas, vai mudando e nessas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso. Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, "plugados" nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando anteveem o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida.

Esses pioneiros, as sentinelas do mundo, estão sempre muito perto e não têm muitas saídas para se esquivar do ataque frontal das novidades. São essas pessoas que despontam nos diferentes âmbitos das atividades humanas e que num mesmo momento começam a transgredir, a ultrapassar as fronteiras do conhecimento, dos costumes, das Artes, inaugurando um novo cenário para as manifestações e atividades humanas, a qualquer custo, porque têm clareza do que estão propondo e não conseguem se esquivar ou se defender da força das concepções atualizadas.

Ocorre que, saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos, como modelos, exemplos abstratos, que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão conta dos problemas que temos de solucionar. Assim, Thomas Kuhn, em sua obra "A estrutura das revoluções científicas" e outros pensadores, como Edgar Morin, em "O Paradigma Perdido – a natureza humana" definem paradigma.

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e, quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas.

O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava sem que se fincassem de todo os pilares que a sustentarão, daqui para frente.

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia, para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança.

É o que estamos vivendo no momento.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão, portanto, implica em mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando.

É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, e como entendemos o mundo e a nós mesmos.

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica em representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Como Santos nos aponta, a comunidade acadêmica, não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que o nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar esse modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiper-especializações dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma visão do essencial e do global.

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois para se reformar a instituição temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Integração ou inclusão?

Tendemos, pela distorção/redução de uma ideia, a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e práticas. A indiferenciação entre os processos de integração e inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão!

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infindáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência - os paramédicos e outros, que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também "mexe" com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas. Afeta, e muito, os professores da educação especial temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino e envolvem grupos de pesquisa das Universidades (Mantoan, 2002; Doré, Wagner e Brunet, 1996).

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mittler, 2000).

Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

Os dois vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Grifei os termos, porque acho ainda necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo "integração" refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes.

Os movimentos em favor da integração de crianças e jovens com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

É sabido (e alguns de nós têm experiência própria no assunto), que os alunos que migram das escolas comuns para serviços da educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, retornam/ingressam às salas de aula do ensino regular.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

A integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, como já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, os programas de reforço escolar, salas de aceleração, turmas especiais e outros.

Na perspectiva de o especial da educação, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

A metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Esta imagem foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras: Marsha Forest.

Tive o privilégio de conhecê-la, em Toronto, no Canadá, em 1996, quando a visitei em sua casa. Infelizmente, ela faleceu em 2001, quando estava de malas prontas para vir ao Brasil, para participar de um grande evento educacional e para conhecer os trabalhos orientados para a inclusão em nossas redes públicas e escolas particulares.

Em sua homenagem, destaco como Marsha se refere ao caleidoscópio educacional: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças, jovens se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Temos já um bom número de ideias para analisar, comparar, reinterpretar. Elas serão certamente retomadas, revisadas e ampliadas, no que trataremos a seguir.

Inclusão escolar - Por quê?

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. Alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

As soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar. Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo o seu.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim.

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso excluir a exclusão em nossas escolas e fora delas e que os desafios são necessários a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os "alunos que aprendem apesar da escola" e é mais fácil ainda encaminhar os que têm dificuldades de aprendizagem para as classes e escolas especiais, sendo ou não deficientes, aos programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os "especializados" e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.

Focalizei o porquê da inclusão, a partir de três questões que são o alvo das iniciativas inclusivas, nas suas pretensões de "revitalizar" a educação escolar. Abordaremos cada uma delas a seguir.

A questão da identidade X diferença

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que Ética ilumina as nossas ações, na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente, as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todas os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças, como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Ao avaliarmos propostas de ação educacional, visando à inclusão, encontramos habitualmente, na orientação dessas ações, dimensões éticas conservadoras. Essas orientações, no geral, expressam-se pela tolerância e pelo respeito ao outro, que são sentimentos que precisamos analisar com mais cuidado para entender o que podem esconder nas suas entranhas.

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.

Nessas orientações entendem-se as deficiências como fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, a partir das quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e outras tantas mais.

Consoante a esses pressupostos é que criamos espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas, ou seja, aquelas que eufemisticamente denominamos Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE.

A diferença, nesses espaços, é o que o outro é, - ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como nos afirma Silva (2000), é o que está sempre no outro, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, nós somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade é o que se é, como afirma o mesmo autor - eu sou brasileiro, sou negro, eu sou estudante...

A Ética em sua dimensão crítica e transformadora é a que referenda a nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à anterior, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas; pois elas vão diferindo. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida e não apenas respeitada e tolerada

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

É certo que relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade, como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a priori e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular, especial, as seriações, classificações, hierarquias de conhecimentos.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a "normalização". Esse processo, a normalização, pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade "normal", como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.

Temos, então, que reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!

No desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos valiosas e importantes.

Ao nos referirmos, hoje, a uma cultura global e globalização, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais. Há, pois um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças. Devido a isso, contesta-se hoje a modernidade nessa sua aversão pela diferença.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

A questão legal

Mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito de diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais. Temos de ficar atentos!

A maioria dos alunos das classes especiais é constituída daqueles que não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, ou os indisciplinados, os filhos de lares pobres, de negros e outros. Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos correm o risco de serem admitidos e considerados como PNEE.

As indefinições da clientela justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médio/pedagógico do modelo educacional/escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional, preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do nosso ponto de vista, as maiores barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação.

A nossa Constituição Federal de 1988, respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Apenas esses dispositivos bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com e sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental, os casos de autismo.

A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode realizar-se em ambientes segregados.

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205 a Constituição prescreve em seu art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]" atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

O preferencialmente refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, do código "Braille", uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular desde a educação infantil à Universidade. De fato, pois este é o ambiente escolar que nos parece o mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos deficientes com seus pares de mesma idade cronológica. A quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

Na interpretação evolutiva de nossas normas educacionais há, portanto, que se entender e ultrapassar as controvérsias entre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 e a Constituição/1988.

Aqui há mais uma razão para que a inclusão seja um mote em nossa educação escolar, ultrapassando-se os impasses de nossa legislação.

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas, na LDB/1996 (art. 58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

Segundo a opinião de juristas brasileiros ligados ao Ministério Público Federal, (Fávero e Ramos, 2002), essa substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial e somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por este atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação.

A utilização de métodos que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, deve ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado.

Além do mais, após a LDB/1996, surgiu uma nova legislação, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999.

O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. Este documento, portanto, tem valor de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância dessa Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como [...] "toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, nº 2"a").

NOVA CONCURSOS

A mesma Convenção esclarece, no entanto, que não constitui discriminação [...]" a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência" (art. I, nº 2, "b").

Como em nossa Constituição consta que educação visa ao pleno desenvolvimento humano e ao seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma "diferenciação ou preferência" que estaria limitando "em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas".

Essa norma, portanto, não se coaduna com a LDB/1996, que diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano, no caso a deficiência, admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes "especiais".

Ademais, a LDB/1996 não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a prever as situações em que se dará a educação especial, normalmente, na prática, por imposição da escola ou rede.

Para esta nova corrente de interpretação jurídica da educação para pessoas com deficiência, as escolas atualmente inscritas como "especiais" devem, então, por força desta lei, rever seus estatutos, pois, pelos termos da Convenção da Guatemala, a escola não pode se intitular de "especial", com base em diferenciações fundadas na deficiência das pessoas que pretende receber. A Convenção da Guatemala não está sendo cumprida, e para esse fim, não há necessidade de revogação expressa da LDB/96, pois a sua revogação, no que se refere à Educação Especial, já ocorreu com a internalização da Convenção à nossa Constituição.

Segundo os nossos juristas, nada impede, portanto, que os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infralegais e administrativos relacionados à Educação (Conselhos de Educação de todos os níveis, Ministério da Educação e Secretarias), emitam diretrizes para a educação básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todas as crianças e adolescentes.

Em resumo, para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os nossos estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem métodos e práticas de ensino adequados às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985).

Todos os níveis dos cursos de formação de professores, devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

O acesso a todas as séries do ensino fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente garantido a todos. Para tanto, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar e previstos na LDB/1996 (art. 24), devem ser reorganizados, de forma a cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Os serviços de apoio especializado, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema "Braille" e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola regular.

As creches e escolas de educação infantil dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, não podem mais deixar de receber crianças PNEE, a partir de zero anos (art. 58, § 3º, LDB c.c. o art. 2º, inciso I, alínea "a", da Lei 7.853/89), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua estimulação precoce, sem prejuízo dos atendimentos clínicos individualizados que, se não forem oferecidos no mesmo ambiente, devem ser realizados convênios para facilitação do atendimento da criança.

Como se estes motivos não bastassem para que a inclusão escolar revirasse o nosso quadro educacional de cabeça para baixo, a fim de que o conhecêssemos pelo avesso, temos ainda de considerar a organização pedagógica de nossas escolas.

A questão das mudanças

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em "apagar incêndios". Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar.

Na verdade, estamos acompanhando par e passo os países mais desenvolvidos em educação escolar, no que diz respeito ao conhecimento das inovações educacionais e temos clareza de seus benefícios, quando devidamente adotadas pelas escolas. Afinal, vivemos em um mundo globalizado, onde as novidades correm, as notícias chegam rápido para todos.

Mas, mas, mas... Por que não constatamos a presença dessas inovações em nosso cotidiano escolar? Onde estariam sendo bloqueadas? O que impede que essas novidades sejam bem recebidas pelos professores? Que razões existem para que elas não estejam provocando modificações no modo de planejar, de executar, de avaliar os processos educativos e quais os motivos pelos quais não estão ensejando a busca de alternativas de reestruturação dos currículos acadêmicos e de toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas?

Penso que não levamos a sério os nossos compromissos educacionais, como os outros povos, neste e em outros momentos de nossa história educacional. Desrespeitamos o que nós mesmos nos dispusemos a realizar, quando definimos nossos planos escolares, nosso planejamento pedagógico, quando escolhemos as atividades que desenvolveremos com nossas turmas e avaliamos o desempenho de nossos alunos e o nosso, como professores. Uma coisa é o que está escrito e outra coisa é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, nas nossas rotinas de trabalho. Somos, certamente, bem pouco sinceros conosco mesmos, com a comunidade escolar, com os pais e com os nossos alunos, principalmente!

Por isso podemos ter propostas educacionais avançadas, sem precisar "suar a camisa" para colocá-las em ação.

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema que se dispõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade.

Se o momento é o de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar, logo distorcemos o sentido dessa inovação, até mesmo no discurso pedagógico, reduzindo-a a um grupo de alunos (no caso, as pessoas com deficiência), e continuamos a excluir tantos outros alunos e mesmo a restringir a inserção dos alunos com deficiência aos que conseguem "acompanhar" as suas turmas escolares!

Logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças e jovens nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, sem que com isso seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc, continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências.

A inclusão pegou as escolas de calças curtas. Esse é um dado irrefutável. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa inovação é o ensino fundamental.

Uma análise desse contexto escolar é importante, se quisermos entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência. É também mais uma possibilidade de apontarmos, a razão de se propor inclusão escolar, com urgência e determinação, como objetivo primordial dos sistemas educativos.

Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries nas escolas, o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma "inteligência", que define os saberes úteis e a sequência em que devem ser ensinados, nas escolas.

Sabemos que o ensino básico como um todo, é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como a Matemática, a Língua Portuguesa etc. fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos.

O tempo de aprender é o das séries escolares, porque é necessário hierarquizar a complexidade do conhecimento, sequenciar as etapas de sua aprendizagem, mesmo sendo este o básico, o elementar do saber. Uma escala de valores também é atribuída às disciplinas, em que a Matemática reina absoluta, como a mais importante e poderosa, enquanto as Artes, a Educação Física quase sempre estão lá para trás.

O erro tem de ser banido, pois o que é "passado" aos alunos pelo professor é uma verdade pronta, absoluta e imutável. Reprovam-se, então, os que tentam transformá-la ou estão processando a sua construção, autonomamente.

Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é não deixar ninguém de fora da escolar regular, ou seja, ensinar a todos os alunos, indistintamente!

É como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes – novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, outras "artes de fazer", como nos diria Michel de Certeau, um autor que todos nós, professores, deveríamos de conhecer a fundo. Este pensador francês, não conformista, nos deixou uma obra original, em que destacou a criatividade das pessoas em geral, oculta em um emaranhado de táticas e astúcias, que inventam para si mesmos, com a finalidade de reagir, de uma maneira própria e sutil ao cotidiano de suas vidas. A invenção do cotidiano, como ele nomeou um de seus livros, é o que fazemos para sair da passividade, da rotina costumeira e das estratégias que vêm de cima para disciplinar o nosso comportamento, os nossos pensamentos e intenções... Temos, sim, a capacidade silenciosa e decisiva de enfrentar o dia-a-dia das imposições e de toda regulamentação e controle que nos aprisionam e descaracterizam nossa maneira de ser e de fazer frente às nossa tarefas e responsabilidades. Mas precisamos identificar e tirar proveito dessa possibilidade.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão; eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais. Produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados!

O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais.

Por essas classificações é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás delas é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tais especificações reforçam a necessidade de se criarem modalidades de ensino, espaços, e programas segregados, para que alguns alunos possam aprender.

Sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças, formando classes especiais de objetos, de seres vivos, acontecimentos, fenômenos, pessoas...

Mas, como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam nos ombros dos alunos, exclusivamente, a incapacidade de aprender.

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionada à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola precisam cair por terra com urgência Porque sabemos que podemos refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais.

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam.

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais.

É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, "desconstruindo" a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com e sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e/ou maquiam o que sempre existiu.

As razões para se justificar a inclusão escolar, no nosso cenário educacional não se esgotam nas questões que levantamos e comentamos neste capítulo.

A inclusão também se legitima, porque a escola para muitos alunos é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural que lhes confere oportunidades de ser e de viver dignamente.

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão - um motivo a mais para que a educação se atualize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Inclusão: como fazer?

Neste parte, vamos tratar das condições que contribuem para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos e de como transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. A intenção é ressaltar o que é típico de uma escola em que todas os alunos são bem-vindas, indiscriminadamente.

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade, até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois essas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, por falta de políticas públicas de educação apontadas para esses novos rumos, ou por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores.

Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais, em favor de uma educação mais humana, mais democrática.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas includentes de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir de sua implementação.

No começo de tudo está o princípio democrático da educação para todos. E ele só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

A inclusão é uma inovação que implica em um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, especialmente as de nível básico, a que se chegar, quando a escola comum assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Para mudar as condições excludentes de ensino de nossas escolas enfrentam-se inúmeros desafios. Eu, particularmente, sou muito criticada pelo meu radicalismo, ao condenar as medidas pelas quais as escolas têm reagido às diferenças. Conheço a escola por dentro e aprendi a entendê-la, vivenciando o seu cotidiano. Falo da escola e não sobre a escola e, assim sendo, sou bastante segura ao denunciar o velho e ao sugerir a sua revitalização.

Recentemente, ao proferir uma palestra para um grupo de professores, quiseram me apertar contra a parede! No momento das perguntas, senti que não seria fácil conter a "ira" dos que se aproveitam desse espaço para colocar em apuros os palestrantes e ganhar a plateia com posições contrárias à mesa.

Um jovem professor tomou a palavra e me disse: "A escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia, ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade das nossas escolas e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não acha?"

Eu respondi-lhe assim: "Professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que me julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais, tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos "normais "que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria continuando a falar de uma escola imaginada pela maioria, em que, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos!

A escola real, ou seja, aquela que não queremos encarar, coloca-nos, entre muitas outras, estas questões de base, que insisto em colocar: muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado em todos os alunos ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar?

Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, do meu ponto de vista, são:

• *recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;*

• *reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;*

• *garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender e um ensino que não segrega e reprova a repetência;*

• *formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções;*

Essas tarefas serão comentadas a seguir.

Recriar o modelo educativo

Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar; daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional, cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades, além dos programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/séries escolares.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência, nas salas de aula. Essa superação refere-se ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino.

Infelizmente ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Seus métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade posterior, os exames vestibulares para a Universidade!

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escolar.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

A aprendizagem nessas circunstâncias é acentrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas e métodos pedagógicos predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

Em uma palavra, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais os alunos aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

Essas escolas são, realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas do ensino especializado deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

Reorganizar as escolas – aspectos pedagógicos e administrativos

Para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino - vitrines que expõem o sucesso da inclusão.

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de plano de curso e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Ele parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação, objetivos, propõe iniciativas, ações, com metas e responsáveis para coordená-las.

Os dados do projeto-político pedagógico esclarecem o diretor, os professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela, os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe.

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino, a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto é impossível elaborar currículos que reflitam o meio social e cultural do alunado.

Para se integrar áreas do conhecimento e se atingir a concepção transversal de novas propostas não disciplinares de organização curricular, o sentido das disciplinas acadêmicas muda – elas passam a ser meios e não fins em si mesmas. O estudo das disciplinas partirá das experiências de vida dos alunos, os seus saberes e fazeres, significados, vivências para chegar à sistematização dos conhecimentos.

Como essas experiências variam entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa e muito adequada para se mudar os critérios de agrupamento escolar atuais. Embora ainda pouco compreendidos pelos professores e pais, por ser uma novidade e por não ter sido bem explicado em seus fins, os ciclos tiveram seus objetivos esvaziados e distorcidos. Foram confundidos com junção de séries escolares, como exemplo: 1º ciclo compreendendo a junção da 1ª e 2ª séries e assim por diante.

Os ciclos de formação provocam mudanças na avaliação do desempenho escolar dos alunos, ao concederem-lhes mais tempo para aprender, eliminando a seriação e articulando o processo de aprendizagem com o ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes.

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência, como já nos referimos no capítulo em que tratamos das questões legais da inclusão e nos remetemos à Convenção da Guatemala. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula.

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta essa condição e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Eis aí um grande desafio a ser enfrentado quando nos propomos a reorganizar as escolas, cujo paradigma é meritocrático, elitista, condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos, não importa o quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos.

É certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilitar/adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades/ facilidades que cada um poderá encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual. A maioria dos professores não pensa assim e nem é alertada para esse fato e se apavora, com razão, ao receber alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem em suas turmas, pois prevê como será difícil dar conta das diferenciações que um pretenso ensino inclusivo lhes exigirá.

Uma outra situação, que implica em recriação dos espaços educativos de trabalho escolar é a que diz respeito ao trabalho em sala de aula, ainda muito marcado pela individualização das tarefas, neste caso, pelo próprio aluno, que trabalha na maior parte do tempo sozinho e solitário, em sua carteira, mesmo que as atividades sejam comuns a todos. Ao propiciar uma reviravolta nesse sentido, por meio de experiências de trabalho coletivo, em pequenos grupos e diversificados, exercitamos: (1) a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; (2) a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; (3) o desenvolvimento da cooperação; (4) o sentido e a riqueza da produção em grupo; (5) o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns.

Um hábito extremamente útil e natural, e que tem sido muito pouco promovido nas escolas, é o de os alunos se apoiarem mutuamente, nas atividades de sala de aula.

A reorganização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados.

A descentralização da gestão administrativa parece ser uma questão central, pois é condição para que se promova uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos Conselhos, Colegiados, Assembleias de pais e de alunos.

Ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aula e demais ambientes educativos das escolas.

Ensinar a turma toda – sem exceções e exclusões

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece.

Como não me canso de dizer, ensinar, atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

A educação não disciplinar (Gallo, 1999), reúne essas condições, ao propor:

- rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares;

- formação de redes de conhecimento e de significações, em contraposição a currículos conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados;

- integração de saberes, decorrente da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido.

- policompreensões da realidade;

- descoberta, inventividade e autonomia do sujeito, na conquista do conhecimento;

- ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desencarnado e no conhecimento pelo conhecimento.

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos é entender que a diferenciação é feita pelo aluno, ao aprender e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se "igualar" aos colegas de turma).

Buscar essa igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória, em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor; e na inferioridade de outros alunos, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos, desde o início do processo de aprendizagem curricular.

O mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender precisa cair. Defendemos um ensino que emancipa e não submete os alunos intelectualmente.

Debates, pesquisas, registros escritos/falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização das atividades escolares. Tais processos dependem dos conteúdos curriculares para esclarecer os assuntos em estudo, mas os conteúdos são sempre considerados como meios e não como fins do ensino escolar.

Suprimir o caráter classificatório de notas, provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável, quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos, diante de situações–problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos, sem compreensão, cujo objetivo é tirar boas notas e ser promovido. O tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno e sua evolução é percebida por meio da mobilização e aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar à soluções pretendidas.

A avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e depuração do ensino e, quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas.

Para se ensinar a turma toda vamos contra certas práticas consagradas nas escolas:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;

- ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série;

- adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;

- servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;

- propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo adesão do professor às inovações;

- organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;

- considerar a prova final, como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno.

Essas práticas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos - e para alguns, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula.

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica.

Há alunos que rejeitam propostas descontextualizadas de trabalho escolar, sem sentido e atrativos intelectuais; eles protestam a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais.

O ensino seletivo é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados.

As desigualdades tendem a se agravar quanto mais especializamos o ensino para alguns alunos. Essa desigualdade, que no geral se inicia no âmbito escolar, expande-se para outros domínios e áreas, marcando indelevelmente as pessoas atingidas.

Não se pode imaginar uma educação para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos para cada nível objetivos... E, mais ainda, quando encaminhamos os que não cabem em nenhuma dessas determinações para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses!

Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um locus escolar, arbitrariamente escolhido. Aumenta as diferenças, acentua as desigualdades, justificando o fracasso escolar, como problema do aluno.

E a atuação do professor?

A maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele não é um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do 'A' para 'B' e do 'A 'sobre 'B', como afirmou Paulo Freire, nos idos de 1978, mas aquele que partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula.

O ensino expositivo foi banido da sua sala de aula, onde todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração.

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promoverem situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelam, pouco a pouco, uma construção original de ideias que integra as contribuições de cada um, antes.

Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos.

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

Preparar-se para ser um professor inclusivo?

O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão é não estarem/não terem sido preparados para esse trabalho. Tentarei discutir essa preparação na formação inicial e em serviço, sempre baseada em minha experiência de formadora, nessas duas opções.

Há uma cisão entre o que os professores aprendem e o que colocam em prática nas suas salas de aula.

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebem a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalide a capacidade de ser um professor inclusivo.

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão.

Por que os professores reagem, inicialmente à formação em serviço, aos meus moldes de trabalho?

Tenho algumas hipóteses:

a) por terem internalizado o papel de praticantes, eles esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula;

b) acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências/problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de "aceitá-los" em suas salas de aula;

c) querem obter, o mais rápido possível, conhecimentos que resolvam problemas pontuais a partir de regras gerais.

Os dirigentes das redes de ensino têm expectativas semelhantes quando nos solicitam essa formação, pois estão habituados a cursos que se realizam segundo outros moldes de trabalho.

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados; de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão, atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais, no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Essa reviravolta, que é bem mais complexa do que se pensa na preparação de professores para a inclusão, ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las e é por essas e outras razões que estão sendo oferecidos cursos de especialização lato sensu, sobre educação inclusiva e que se sugere a inserção da disciplina Educação Inclusiva em cursos de formação de professores e profissionais de áreas afins: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outras. Falta apenas ser criada uma habilitação específica nos Cursos de Pedagogia!

Por tudo isso temos de ficar cada vez mais atentos, questionando o que existe mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade.

Idealizei, em 1991, um projeto de formação em serviço que tem sido adotado por redes de ensino públicas e escolas particulares brasileiras até então.

A cooperação, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional.

Como se considera o professor uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso a proposta de formação parte do "saber fazer" desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho, ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

O exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola é um dos pontos chave do aprimoramento em serviço Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho, nas salas de aula. Eles constituem a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.

No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas "teorias pedagógicas". A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir, a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. A proposta incentiva os professores a interagirem com seus colegas regularmente, a estudarem juntos e que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

O fato de professores fundamentarem suas práticas e argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida, as necessidades e interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula.

O foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos, pois esses processos interagem e esses dois lados - ensino e aprendizagem - devem ser avaliados sempre que se quiser esclarecê-los.

Participam regularmente dos grupos de formação de cada escola os professores, o seu diretor, coordenador, mas há também os grupos que se formam entre professores de diversas escolas, que estejam interessados em um mesmo tema de estudo, como, por exemplo, a indisciplina, a sexualidade, a ética e a violência, a avaliação e outros assuntos pertinentes.

A equipe responsável pela coordenação da formação nas escolas é constituída por professores, coordenadores sediados nas redes de ensino e por parceiros de Secretarias afins: Saúde, Esportes, Cultura e outras.

Algumas redes de ensino criaram centros de gestão da proposta educacional da rede e de apoio e atualização dos professores. Esses núcleos representam um avanço na nova direção de formação em serviço, pois além de sediar ações de aprimoramento da rede, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas, com especialistas, fóruns e outras atividades. Eles reúnem os profissionais que atendem (individualmente ou em pequenos e grandes grupos) os professores, nas suas respectivas escolas, os pais e a comunidade. A criação desses centros é uma maneira de nortear as ações educativas propostas pelas escolas através de seus projetos político-pedagógicos.

Os profissionais que fazem parte do quadro dos centros são supervisores de ensino, e coordenadores pedagógicos externos às escolas, que dão sustentação aos professores e às equipes das unidades escolares, para que possam alcançar seus objetivos, ultrapassando as barreiras que os impedem de realizar o que definiram em seus projetos de trabalho. Eles visitam as escolas semanalmente e atendem a três ou quatro delas, no máximo.

Tenho verificado com frequência que os cursos e demais atividades de formação em serviço, habitualmente oferecidos aos professores pelas redes de ensino, nos moldes costumeiros, não estão obtendo o retorno que o investimento propõe, o que justifica a minha insistência na criação desses centros, porque a existência de seus serviços redireciona o que já é usual nas redes de ensino, ou seja, o apoio ao professor, pelos professores itinerantes ou também pelos coordenadores pedagógicos sediados nas escolas.

Nunca concordei com a existência de professores itinerantes, pois eles atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão a fundo nos problemas e suas causas. Trata-se de mais um serviço da Educação Especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aque-

les que provocam o professor para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante/ especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que só o especialista consegue removê-los, com adequação e eficiência.

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico porque, o fato de a maioria dos alunos estarem se saindo bem, não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos.

A existência de um coordenador pedagógico em cada unidade escolar, no meu ponto de vista, não tem propiciado um bom acompanhamento/andamento do projeto-político-pedagógico da escola, seja porque esse projeto não foi ainda bem compreendido e valorizado, seja porque muitos atuam em cumplicidade com os demais integrantes da unidade. Eles têm dificuldade de se distanciar dos problemas de sua unidade, sentem-se muito envolvidos e misturados com os seus colegas e com os alunos, para que possam tomar certas atitudes mais ousadas e corajosas em relação aos professores, aos pais, à comunidade escolar como um todo.

Os coordenadores da escola diferem muito dos coordenadores dos centros de formação. Estes são profissionais que existem para que todas as situações problemáticas sejam enfrentadas e para que, de fato, as mudanças no ensino se concretizem com mais facilidade e com maior isenção de vieses pessoais, como os já citados.

Quero deixar claro que cursos, oficinas e outros eventos de atualização e de aperfeiçoamento são indicados, mas quando correspondem a uma necessidade de grupos de professores, que têm necessidade de certos conhecimentos, para melhorar sua atuação, diante de assuntos muito particularizados. Nesses casos, parcerias das redes de ensino com grupos de pesquisa/professores das Universidades e com profissionais especializados são indicadas. Mas não se pode excluir a possibilidade de esses cursos serem oferecidos também por professores da própria rede de ensino, que são convidados pelo núcleo/centro, por reconhecimento do valor da contribuição a ser propiciada aos colegas interessados.

O sucesso desta proposta nas escolas aponta como indicadores: (1) o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem; (2) professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; (3) cooperação entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola; (4) valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; (5) enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

A avaliação dos seus efeitos não se mede, portanto, pelo aproveitamento de alguns alunos, os que apresentam dificuldade de aprender ou os alunos com deficiência, incluídos nas classes do ensino regular. Embora esses casos mereçam toda atenção, o que se almeja, acima de tudo, é saber se os professores e demais integrantes das unidades escolares progridem pedagogicamente, atualizando a maneira de ensinar, a partir de novas concepções e práticas educacionais; se as escolas estão se transformando; se os alunos estão sendo respeitados nas suas possibilidades de avançar, autonomamente, ao construírem conhecimentos; se estes conhecimentos e outros são produzidos coletivamente, nas salas de aula, em clima solidário e com responsabilidade; se a as relações entre os alunos, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram, em laços de cooperação, de diálogo, que são frutos de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas, sucessos.

E, finalmente...

Embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é como muitos a apregoam "um caminho sem volta".

Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na nossa consciência de educadores o seu valor para que nossas escolas atendam à expectativa dos alunos de nossas escolas, do ensino infantil à Universidade.

A escola prepara o futuro e de certo que, se os alunos aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil.

Penso que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se hoje ainda esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar, com segurança e otimismo, o poder da velha e enferrujada máquina escolar.

A inclusão é um sonho possível.

Fonte

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2015

Questões

01. (SHDIAS/2016) Para Teresa Mantoan, o quê precisa ser mudado na escola para que esta torne-se inclusiva?

a) Recriar o modelo educacional, transformar uma escola, inclusiva, num ambiente cooperativo.

b) Valorizar um ensino competitivo e crítico.

c) Facilitação das atividades e programas para reforçar e acelerar aprendizagem.

d) Manter o sistema de avaliação, com a reprovação.

02. (SHDIAS/2016) Leia o fragmento a seguir:

"O sucesso das propostas de ____ decorre da adequação do processo escolar à ____ dos alunos, e quando a ____ assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada." (MANTOAN, 2007)

Assinale a alternativa cujos itens completam corretamente as lacunas do fragmento acima:

a) segregação – diferença – integração

b) inserção – homogeneidade – Didática

c) integração – identidade – tradição

d) inclusão – diversidade – escola

e) assimilação – desigualdade – Pedagogia

03. (VUNESP/2017) Mantoan declara que a exclusão escolar se manifesta das mais diversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno. Para a autora, isso

(A) acontece pela falta de aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação e do aprimoramento das práticas pedagógicas.

(B) reforça a necessidade de um modelo didático-pedagógico e de gestão educacional capaz de atender as diferenças.

(C) ocorre porque a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

(D) pode ser modificado buscando aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências das redes de apoio à inclusão.

(E) implica na melhoria das estruturas de acessibilidades físicas, materiais, financeiras e tecnológicas das escolas.

Respostas

01. Resposta: A

O esforço pela inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais no Brasil é a resposta para uma situação que perpetuava a segregação dessas pessoas e cerceava o seu pleno desenvolvimento. Até o início do século 21, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial - ou o aluno frequentava uma, ou a outra. Na última década, nosso sistema escolar modificou-se com a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, apresenta meios e recursos adequados e oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem.

02. Resposta: D

Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Mas acreditamos que é urgente caminhar nessa direção. O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Ensinar é, de fato, uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula. Acreditamos que não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças, nas suas salas de aula. Em outras palavras, entendemos que a melhoria da qualidade do ensino e a adoção de princípios educacionais democráticos são fundamentais para o ingresso incondicional e a permanência dos alunos nas escolas regulares.

03. Resposta: C

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui então os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e assim entende que a democratização é massificação de ensino, e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam até então, dentro dela.

MORAN, JOSE. OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS. REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL, CURITIBA, V.4, N.12.P.13-21, MAIO/AGO.2004.

A ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem

Colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos.

Uma das reclamações generalizadas de escolas e universidades é de que os alunos não aguentam mais nossa forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida.

Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. Abrem-se novos campos na educação on-line, pela Internet, principalmente na educação a distância. Mas também na educação presencial a chegada da Internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003).

O professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula.

Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática).

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em, pelo menos, quatro espaços:

Uma nova sala de aula

A sala de aula será, cada vez mais, um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem.

O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade?

Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isso é incontestável.

Precisa também de salas confortáveis, com boa acústica e tecnologias, das simples até as sofisticadas. Uma sala de aula hoje precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD e, no mínimo, um ponto de Internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário.

Um computador em sala com projetor multimídia são recursos necessários, embora ainda caros, para oferecer condições dignas de pesquisa e apresentação de trabalhos a professores e alunos. São poucos os cursos até agora bem equipados, mas, se queremos educação de qualidade, uma boa infra-estrutura torna-se cada vez mais necessária.

Um projetor multimídia com acesso à Internet permite que o professores e alunos mostrem simulações virtuais, vídeos, jogos, materiais em CD, DVD, páginas WEB ao vivo. Serve como apoio ao professor, mas também para a visualização de trabalhos dos alunos, de pesquisas, de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (um fórum previamente realizado, por exemplo). Podem ser mostrados jornais on-line, com notícias relacionadas com o assunto que está sendo tratado em classe. Os alunos podem contribuir com suas próprias pesquisas on-line. Há um campo de possibilidades didáticas até agora pouco desenvolvidas, mesmo nas salas que detêm esses equipamentos (SILVA, 2000).

Essa infra-estrutura deve estar a serviço de mudanças na postura do professor, passando de ser uma "babá", de dar tudo pronto, mastigado, para ajudá-lo, de um lado, na organização do caos informativo, na gestão das contradições dos valores e visões de mundo, enquanto, do outro lado, o professor provoca o aluno, o "desorganiza", o desinstala, o estimula a mudanças, a não permanecer acomodado na primeira síntese.

Do ponto de vista metodológico, o professor precisa aprender a equilibrar processos de organização e de "provocação" na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, novos momentos e formas de compreensão. Para isso o professor precisa questionar, tensionar, provocar o nível da compreensão existente.

Predomina a organização no planejamento didático quando o professor trabalha com esquemas, aulas expositivas, apostilas, avaliação tradicional. O professor que dá tudo mastigado para o aluno, de um lado facilita a compreensão; mas, por outro, transfere para o aluno, como um pacote pronto, o nível de conhecimento de mundo que ele tem.

Predomina a "desorganização" no planejamento didático quando o professor trabalha em cima de experiências, projetos, novos olhares de terceiros: artistas, escritores...

Em qualquer área de conhecimento podemos transitar entre a organização da aprendizagem e a busca de novos desafios, sínteses. Há atividades que facilitam a organização e outras a superação. O relato de experiências diferentes das do grupo, uma entrevista polêmica pode desencadear novas questões, expectativas, desejos. Mas também há relatos de experiências ou entrevistas que servem para confirmar nossas ideias, nossas sínteses, para reforçar o que já conhecemos.

Por exemplo, na utilização do vídeo n a escola, vejo dois momentos ou focos que podem alternar-se e combinar-se equilibradamente:

1) Quando o vídeo provoca, sacode, provoca inquietação e serve como abertura para um tema, como uma sacudida para a nossa inércia. Ele age como tensionador, na busca de novos posicionamentos, olhares, sentimentos, ideias e valores. O contato de professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias, pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspectivas de interpretação, de olhar, de perceber, sentir e de avaliar com mais profundidade.

2) Quando o vídeo serve para confirmar uma teoria, uma síntese, um olhar específico com o qual já estamos trabalhando. É o vídeo que ilustra, amplia, exemplifica.

O vídeo e as outras tecnologias tanto podem ser utilizados para organizar como para desorganizar o conhecimento. Depende de como e quando os utilizamos.

Educar um processo dialético, quando bem realizado, mas que, em muitas situações concretas, vê-se diluído pelo peso da organização, da massificação, da burocratização, da "rotinização", que freia o impulso questionador, superador, inovador.

O espaço do laboratório conectado

Um dia todas as salas de aula estarão conectadas às redes de comunicação instantânea. Como isso ainda está distante, é importante que cada professor programe em uma de suas primeiras aulas uma visita com os alunos ao "laboratório de informática", a uma sala de aula com micros suficientes conectados à Internet. Nessa aula (uma ou duas), o professor pode orientá-los a fazer pesquisa na Internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; a que aprendam a distinguir informações relevantes de informações sem referência. Ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais, depois a sentir-se seguros na pesquisa individual e grupal.

Uma outra atividade importante nesse momento é a capacitação para o uso das tecnologias necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas, como se coloca material, como se enviam atividades, como se participa num fórum, num chat, tirar dúvidas técnicas. Esse contato com o laboratório é fundamental porque há alunos pouco familiarizados com essas novas tecnologias e para que todos tenham uma informação comum sobre as ferramentas, sobre como pesquisar e sobre os materiais virtuais do curso.

Tudo isto pressupõe que os professores foram capacitados antes para fazer esse trabalho didático com os alunos no laboratório e nos ambientes virtuais de aprendizagem (o que muitas vezes não acontece).

Quando temos um curso parcialmente presencial, podemos organizar os encontros ao vivo como pontuadores de momentos marcantes. Primeiro, encontramo-nos fisicamente para facilitar o conhecimento mútuo de professores e alunos. Ao vivo é muito mais fácil que a distância e confiamos mais rapidamente ao estar ao lado da pessoa como um todo, ao vê-la, ouvi-la, senti-la. Depois, é mais fácil explicar e organizar o processo de aprendizagem, esclarecer, tirar dúvidas, organizar grupos, discutir propostas. É muito mais fácil também aprender a utilizar os ambientes tecnológicos da educação on-line. Podemos ir a um laboratório e nivelar os alunos, os que sabem se sentam junto com os que sabem menos e todos aprendem juntos. No presencial também é mais fácil motivar os alunos, atender às demandas específicas, fazer os ajustes necessários no programa.

O foco do curso deve ser o desenvolvimento de pesquisa, fazer do aluno um parceiro-pesquisador. Pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as formas de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, outras em pequenos grupos, outras individualmente. Pesquisar às vezes na escola; outras, em outros espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Comunicar os resultados da pesquisa para todos e para o professor. Relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los.

Mais tarde, depois de uma primeira etapa de aprendizagem on-line, a volta ao presencial adquire uma outra dimensão. É um reencontro tanto intelectual como afetivo. Já nos conhecemos, mas fortalecemos esses vínculos; trocamos experiências, vivências, pesquisas. Aprendemos juntos, tiramos dúvidas coletivas, avaliamos o processo virtual. Fazemos novos ajustes. Explicamos o que acontecerá na próxima etapa e motivamos os alunos para que continuem pesquisando, se encontrando virtualmente, contribuindo.

Os próximos encontros presenciais já trazem maiores contribuições dos alunos, dos resultados de pesquisas, de projetos, de solução de problemas, entre outras formas de avaliação.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem

Os alunos já se conhecem, já tem as informações básicas de como pesquisar e de como utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem. Agora já podem iniciar a parte a distância do curso, combinando momentos em sala de aula com atividades de pesquisa, comunicação e produção a distância, individuais, em pequenos grupos e todos juntos.

O professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial. Gerenciar o que vale a pena fazer pela Internet, que ajuda a melhorar a aprendizagem, que mantém a motivação, que traz novas experiências para a classe, que enriquece o repertório do grupo.

Os ambientes virtuais aqui complementam o que fazemos em sala de aula. O professor e os alunos são "liberados" de algumas aulas presenciais e precisam aprender a gerenciar classes virtuais, a organizar atividades que se encaixem em cada momento do processo e que dialoguem e complementem o que estamos fazendo na sala de aula e no laboratório. Começamos algumas atividades na sala de aula: informações básicas de um tema, organização de grupos, explicitar os objetivos da pesquisa, tirar as dúvidas iniciais. Depois vamos para a Internet e orientamos e acompanhamos as pesquisas que os alunos realizam individualmente ou em pequenos grupos. Pedimos que os alunos coloquem os resultados em uma página, em um portfólio ou que nos as enviem virtualmente, dependendo da orien-

tação dada. Colocamos um tema relevante para discussão no fórum ou numa lista e procuramos acompanhá-la sem sermos centralizadores nem omissos. Os alunos se posicionam primeiro e, depois, fazemos alguns comentários mais gerais, incentivamos, reorientamos algum tema que pareça prioritário, fazemos sínteses provisórias do andamento das discussões ou pedimos que alguns alunos o façam.

Podemos convidar um colega professor, um pesquisador ou um especialista para um debate com os alunos num chat, realizando uma entrevista a distância, atuando como mediadores. Os alunos gostam de participar deste tipo de atividade.

Nós mesmos, professores, podemos marcar alguns tempos de atendimento semanais, se o acharmos conveniente, para tirar dúvidas on-line, para atender grupos, acompanhar o que está sendo feito pelos alunos. Sempre que possível incentivaremos os alunos para que criem seu portfólio, seu espaço virtual de aprendizagem próprio e que disponibilizem o acesso aos colegas, como forma de aprender colaborativamente.

Dependendo do número de horas virtuais, a integração com o presencial é mais fácil. Um tópico discutido no fórum pode ser aprofundado na volta à sala de aula, tornando mais claros os pontos de divergência que havia no virtual. O aprofundamento do planejamento e desenvolvimento de atividades virtuais pode ser encontrado no livro Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço (PALLOF; PRATT, 2002).

Creio que há três campos importantes para as atividades virtuais: o da pesquisa, o da comunicação e o da produção. Pesquisa individual de temas, experiências, projetos, textos. Comunicação, realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados. Produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, "linkada" e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa ao curso.

A Internet favorece a construção colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema de atualidade. O importante é combinar o qu e podem os fazer melhor em sala de aula: conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos, com o qu e podem os fazer a distância pela lista, fórum, chat ou blog – pesquisar, comunicar-nos e divulgar as produções dos professores e dos alunos. (SILVA, 2003; AZEVEDO, 2000).

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula.

Inserção em ambientes experimentais e profissionais (prática/ teoria/prática)

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio, no fim do curso. Todo o currículo pode ser pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade que ele estuda, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, cases, projetos do cotidiano para a sala de aula. Em algumas áreas, como administração ou engenharia, parece mais fácil e evidente essa relação, mas é importante que aconteça em todos os cursos e em todas as etapas do processo de aprendizagem, levando em consideração as peculiaridades de cada um.

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. As universidades e os professores precisam organizar nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso.

Considerações finais

A Internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório conectado em rede para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnicopedagógico. Estas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

É fundamental hoje planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo e as atividades de presença física em sala de aula e o tempo e as atividades de aprendizagem conectadas, a distância. Só assim avançaremos de verdade e poderemos falar de qualidade na educação e de uma nova didática.

Fonte

MORAN, Jose. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004.

Questões

01. (UFAL – Pedagogo – COPEVE/2016) A tecnologia da Informação e da Comunicação se constitui em um conjunto de recursos que, integrados, proporcionam a comunicação dos processos de aprendizagem, ampliando as possibilidades de uma sociedade, bem como expandindo sua utilização. Dessa forma, a utilização das tecnologias pressupõe, exceto:

(A) a organização do trabalho e aprendizagem colaborativos.

(B) oportunidade para a aprendizagem para o estudo individualizado.

(C) compartilhamento entre instituições que se completam independentemente da localização.

(D) oferecimento de múltiplas perspectivas às pessoas embora dificulte o processo de assimilação.

02. (MPE/RO - Analista Judiciário – Pedagogia – FUNCAB/2017) As Novas Tecnologias em Educação, tais como o uso da informática, a utilização da internet, da multimídia e de outros recursos ligados às linguagens digitais de que atualmente se dispõe, estão cada vez mais presentes nas escolas para qualificar o processo educativo. Sobre elas, é correto afirmar:

(A) Em nada ou muito pouco vêm colaborar para tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso, eficiente e de qualidade.

(B) A integração das novas tecnologias à educação deverá ocorrer de forma aleatória, sem o estabelecimento de objetivos específicos ou projetos próprios, pois o que importa é oferecer aos alunos o acesso ao computador.

(C) São usadas para substituir as técnicas e metodologias convencionais, como, por exemplo, o livro, o quadro de giz e o mimeógrafo.

(D) A obtenção de resultados qualitativos no processo educacional escolar com o uso dessas tecnologias depende da forma como elas são introduzidas e utilizadas nesse processo.

03. (MPE/RO - Analista Judiciário – Pedagogia – FUNCAB/2018) Uma aprendizagem que aproxima o sujeito do objeto a conhecer a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios, denomina-se uma aprendizagem

(A) interativa.

(B) interpretativa.

(C) significativa.

(D) ativa.

Respostas

01. Resposta: D

As Tecnologias da Informação e da Comunicação têm vindo a provocar uma enorme mudança na Educação, originando novos modos de difusão do conhecimento, de aprendizagem, e, particularmente, novas relações entre professores e alunos.

As pesadas enciclopédias foram substituídas pelas enciclopédias digitais, pela consulta de portais acadêmicos e outros locais diversificados. Passamos a utilizar sistemas eletrônicos e apresentações coloridas para tornar as aulas mais atrativas e, frequentemente, deixamos de lado o tradicional quadro negro e o giz e passamos diretamente para as superfícies e projeções interativas. A revolução originada pela Internet possibilita que a informação produzida e disponibilizada em qualquer lugar esteja rapidamente disponível em todo o Mundo, originando uma mudança nas práticas de comunicação e, consequentemente, educacionais, em vários aspectos tais como na leitura, na forma de escrever, na pesquisa e até como instrumento complementar na sala de aula ou como estratégia de divulgar a informação, permitindo tanto o ensino individualizado como o trabalho cooperativo e em grupo entre alunos.

02. Resposta: D

Em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias à sala de aula ainda é pouco frequente e um desafio para docentes. Em muitos casos, a formação não considera essas tecnologias, e se restringe ao teórico, ou seja, o professor precisa buscar esse conhecimento em outros espaços. Isso nem sempre funciona, pois frequentar cursos de poucas horas nem sempre garante ao professor segurança e domínio dessas tecnologias. Embora alguns ainda se sintam inseguros e despreparados, muitos educadores já perceberam o potencial dessas ferramentas e procuram levar novidades para a sala de aula, seja com uma atividade prática no computador, com videogame, tablets e até mesmo com o celular. O fato é que o uso dessas tecnologias pode aproximar alunos e professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa. O aluno passa de mero receptor, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito mais ativo e participativo. O ideal seria testar as novas tecnologias e identificar quais se enquadram na realidade da escola e dos alunos. Uma das dificuldades é a falta de infraestrutura de algumas escolas e a falta de formação de qualidade para os professores quanto ao uso dessas novas tecnologias.

03. Resposta: C

Segundo Bessa (2008), o conceito de aprendizagem significativa consiste em um "[...] processo que envolve sucessivas ancoragens por meio da ligação do novo conhecimento ao conhecimento subsunçor.", "conhecimento subsunçor" significa "conhecimento anterior, prévio", ou seja, por meio desse termo é possível perceber que a questão acima trata de "aprendizagem significativa", conceito elaborado por David Ausubel, psicólogo cognitivista. Outra palavra-chave da questão é a palavra "interesse". Ausubel (apud Bessa, 2008) assevera que "[...] um conhecimento para ser compreendido por um aluno deve ser relacionável com outros conhecimentos [...]. Isso significa dizer que o conteúdo deve se relacionar com os interesses do aluno, ou seja, fazer sentido, para que o aluno continue estimulado para a aprendizagem.".

RAMOS, ROSSANA. INCLUSÃO NA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. SÃO PAULO: SUMMUS, 2016.

Destinado a educadores de todos os níveis de ensino e a pais, este livro mostra como a escola pode transformar-se no palco da verdadeira educação inclusiva. Rossana Ramos, desfaz diversos mitos que rodeiam a questão da inclusão e relata casos bem-sucedidos de alunos que superaram dificuldades e, a seu modo, desenvolveram muitas habilidades - provando que, nesse trajeto, a colaboração entre a escola/pais/educadores é fundamental.

OBRA E AUTORA

Rossana Ramos é doutora pela PUC/SP na área de Língua Portuguesa, professora universitária e diretora da Escola Viva de Cotia. Há doze anos desenvolve em trabalho diferenciado na área de Educação. Com base na teoria construtivista, implantou em sua escola um projeto que visa à formação de crianças e adolescentes capazes de construir conhecimento, independentemente de qualquer rótulo que tenham, ou seja, respeitando as mais variadas formas e tempos de aprendizagem. Desse trabalho sério e prazeroso resultaram inúmeros registros que lhe deram o privilégio de tornar-se também uma escritora.

Num texto simples e de relatos impressionantes sobre a forma absurda de educação inclusiva no nosso país a autora nos prende do início ao fim com argumentos que nos remetem ao passado fazendo-nos entender e valorizar todo o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência até aqui.

A autora faz um breve estudo da educação inclusiva no Brasil com a intenção de transmitir ao leitor os conhecimentos a cerca das dificuldades e conquistas que os deficientes passaram (e passam) para obterem seus direitos reconhecido socialmente. Rossana dá algumas dicas, bastante objetivas, para facilitar o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais em classes regulares.

Traça um breve histórico sobre a triste realidade enfrentada pelos portadores de necessidades especiais, enfatizando que até por meados do ano de 1.800 nos Estados Unidos da América, eram chamados de deficientes e consideradas pessoas indignas de frequentar a educação formal, passando assim por um longo período de exclusão. Um dos pioneiros que introduziu o conceito de educação para as pessoas que possuíam alguma deficiência física ou mental foi o médico norte-americano Benjamin Rush.

Para Ramos, com o passar do tempo houve algumas iniciativas que contribuíram para a evolução no que diz respeito às atividades para a educação dos portadores de necessidades especiais, que, no entanto, não foram tão significativas assim. Este processo evidentemente se concretizou com mais intensidade somente a partir do século XX, expandindo-se com mais amplitude nas escolas especiais, proporcionando a busca por uma educação de qualidade.

Relata a, ainda a grande contribuição de Jean Piaget que com sua psicologia e epistemologia genética ajudou na compreensão e no desenvolvimento dos portadores de deficiência mentais e físicos. Rossana preocupa-se, ainda em usar o termo justo ao qual se referem os portadores de deficiência e apresenta em seu texto algumas nomenclaturas e suas respectivas siglas para tornar a leitura mais simples e prazerosa.

Finalmente, ela parte de sua experiência na Escola Viva de Cotia, que lhe serve de modelo para traçar os 10 passos para a inclusão, ilustrando os problemas abordados com exemplos e casos específicos. Ao final do livro, propõe algumas sugestões para o plano didático, com base nos passos citados.

Muitas das situações e atividades propostas pela autora se encaixam na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, portanto senti falta de situações ou mesmo experiências envolvendo o ensino médio e seus conteúdos mais complexos.

Entendo que a ideia do livro é dar algumas orientações rápidas com o intuito de auxiliar o professor, não ser um mapa detalhado do caminho, mas acredito que principalmente nas sugestões para o plano didático, ela poderia se aprofundar, detalhar as atividades e sistematizar por disciplina.

Fonte
BRITO, J.

Referência
RAMOS, Rossana. Inclusão na Prática: Estratégias Eficazes para a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2016.

Questões

01. (CESPE/2016) Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, julgue os próximos itens.

"A educação especial compreende a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino **para** educandos portadores de necessidades especiais".

( ) Certo
( ) Errado

02. (INSS - Analista – Pedagogia - FUNRIO – 2016) O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de1996, trata da educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e define que

(A) haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

(B) haverá sempre serviços de especialistas nas escolas para atendimento da clientela e que o atendimento será sempre oferecido nas classes comuns das escolas de ensino regular e especializado, em função da obrigatoriedade da lei.

(C) são desnecessários os serviços de apoio especializado nas escolas, mas fora dela os alunos deverão frequentar as classes formadas unicamente para melhor atendê-los em suas necessidades educativas especiais.

(D) estarão disponíveis, sempre que for necessário, especialistas adequados ao atendimento das necessidades educativas especiais e que as classes mistas serão organizadas em turnos distintos para melhor acompanhamento dos casos.

(E) haverá atendimento prioritário aos alunos com necessidades educativas especiais por especialistas a serem contratados pelas escolas e que as classes serão organizadas segundo os tipos de transtornos ou deficiências os superdotação.

09. (CESGRANRIO/2016) A perspectiva da educação inclusiva traz como premissa a prevalência de um único sistema educativo para todos, ou seja, a inclusão de

(A) todo e qualquer tipo de deficiência ou alta habilidade, na escola de educação especial.

(B) todas as crianças com deficiências mentais e físicas, na escola de educação especial.

(C) todas as crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais, na escola regular.

(D) crianças surdas e cegas na escola de educação especial, a partir do ensino obrigatório de Braille e da Língua de Sinais.

(E) crianças com necessidades educativas especiais, em turmas de educação especial da escola regular.

Respostas

01. Resposta: Certo

As necessidades especiais englobam: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

LDB Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

02. Resposta: A

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

03. Resposta: C

Pois, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular depende da preparação da comunidade escolar para promover a participação de todos os alunos.

RIOS, TERESINHA AZEREDO. COMPREENDER E ENSINAR: POR UMA DOCÊNCIA DE MELHOR QUALIDADE. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001(CAPÍTULOS 2 E 3).

A autora apresenta neste texto, sua tese de doutorado defendida em agosto de 2000 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo apreciada por Selma Garrido Pimenta, (sua orientadora), Mário Sergio Cortella e José Carlos Libâneo. Ensinar é o enfoque do livro, que a autora faz com muita propriedade, uma vez que "fazer aulas " e "ensinar" é a sua alegria. Fala de seus limites, o "largar tudo", mas retorna com esperança refletindo sua prática numa mistura de razão e paixão, é uma reflexão que empreende uma busca de compreensão da realidade através da Filosofia e da Didática, chamada de ciência do ensino.

COMPREENDER E ENSINAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

É a articulação entre Filosofia e Didática - saberes que contribuem para a construção contínua da competência do professor. Filosofia - é a reflexão e a compreensão da atuação dos seres humanos no mundo. Didática - é a preocupação com o ensino, a socialização, criação e recriação. Tanto a Filosofia como a Didática são saberes humanos historicamente situados e é preciso verificar as caraterísticas do contexto, nos quais eles desempenham suas funções e quais as alternativas para que estes sujeitos possam «fazer acontecer». A responsabilidade pelo ensino está dispersa, mas há uma grande preocupação com ele e pode-se constatar que as demandas colocadas à Filosofia ainda são muito grandes. Assim sendo, encontra-se no campo da educação a perspectiva de uma ressignificação da ciência do ensinar.

Nosso mundo, nosso tempo - precariedade e urgências – É necessário refletir sobre os possíveis caminhos através da Filosofia e da Didática. Na passagem do novo milênio, do novo século, o que se afirma é que se enfrenta uma crise de significados da vida humana, das relações entre as pessoas, instituições e comunidades. A crise aponta para duas perspectivas - perigo e oportunidades. Quando consideramos o perigo, estamos envolvidos por uma atitude negativa, ignorando as alternativas de superação, e quando considera-se a perspectiva de oportunidade, estamos à mercê da crítica, da reflexão e a da reorientação da prática.

Este mundo, definido como pós- moderno, tem a referência de uma modernidade antecedente. A modernidade caracterizou-se como um período em que a razão é como um elemento explicador e transformador do mundo. Ser moderno implicava em lançar-se à aventura da razão instrumental, tecnológica. Do ponto de vista político-econômico instalou-se o modelo liberal, a defesa do livre mercado, o incentivo à especialização, a discussão sobre os ideais de liberdade e igualdade. Globalização - fenômeno

da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em uma escala mundial, entre países e sociedades de todo o mundo, reflete o progresso tecnológico e o crescimento da pobreza em todas as regiões do mundo. É a convivência com a exclusão social. É um mundo desencantado que despreza alguns valores fundamentais na construção do mundo e do ser humano. Neste mundo complexo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores. E neste contexto, qual será a atitude a se tomar no campo do trabalho docente, na perspectiva da educação e da filosofia? A autora ressalta algumas demandas que se configuram como desafios:

- um mundo fragmentado exige para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades;

- um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de distinguir, para unir a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar que só ganhará sentido se partir de uma efetiva disciplinaridade; - num mundo em que se defronta a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, à reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

Compreender o mundo - Através da Filosofia faz-se uma reflexão e objetiva-se um saber inteiro com clareza, abrangência e profundidade, orienta-se num esforço de compreensão que é o desvelamento da significação, o valor dos objetos sobre os quais se volta. Conceito de compreensão - uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva. Faz-se necessária também uma atitude de admiração diante do conhecido. Aristóteles afirmava que a admiração é o primeiro estímulo que o ser humano tem para filosofar. Na prática, o que fascina e intriga? A resposta está na vivência das situações-limite, ou situações problemáticas. Quando se faz uma reflexão sobre o próprio trabalho, questiona-se a sua validade, o seu significado. As respostas são encontradas em dois espaços: na prática - na experiência cotidiana; na reflexão crítica - sobre os problemas que esta prática faz surgir como desafios.

Ensinar o mundo - Etimologicamente; didática em grego didaktika, derivado do verbo didasko - significado "relativo ao ensino". Para Coménio - "a arte de ensinar". A definição de Didática engloba duas perspectivas: uma ciência que tem um objeto próprio, como um saber, um ramo do conhecimento, e uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores.

O ensino como objeto da Didática, é considerado como uma prática social que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, seja espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. De maneira organizada, se desenvolve na instituição escolar realizado a partir da definição de objetivos, conteúdos a serem explorados no processo educacional. A relação professor-aluno, por intermédio do gesto de ensinar, propicia um exercício de meditação, é o encontro com a realidade, considerando o saber já existente, e procura articular a novos saberes. Este processo possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades, habilidades cognitivas e operativas. Logo, o ensino através da ação específica do docente caracteriza-se como uma ação que se articula à aprendizagem. Diante desta apresentação, a autora faz um alerta reflexivo na seguinte frase: "O professor afirma que ensinou e que infelizmente os alunos não aprenderam". A Didática é um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. "Um bom professor é reconhecido pela sua didática". Esse conceito é identificado como um "saber fazer". A Didática deve ser entendida em seu caráter prático de contribuição ao desenvolvimento do trabalho de ensino, realizado no dia- a-dia da escola. (Oliveira, M.R.S., 1993:133-134).

Didática e Filosofia da Educação: uma interlocução - Na música de Gilberto Gil "Hoje o mundo é muito grande, porque a Terra é pequena" e no Vasto mundo de Drumond de Andrade. O mundo cuja extensão se torna maior em função da intervenção contínua dos seres humanos, construindo e modificando a cultura e a história. Como ser professor neste mundo? O que é ensinar? Como e de que modo os alunos aprendem?

A fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações comprometem a prática educativa. Portanto, é preciso um novo olhar e uma articulação estreita de saberes e capacidades para que a Filosofia da Educação abranja o processo educativo em todos os aspectos. A Didática necessita dialogar com a diversidade dos saberes da docência, enfrentar os desafios e buscar alternativas para pensar e repensar o ensino. Este contexto implica a revisão de conteúdos, de métodos, do processo de avaliação, novas propostas e novas organizações curriculares. Ensinar - Muitas questões se apropriam da prática docente, com o objetivo de estabelecer vínculos entre o conhecimento e a formação cultural, o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores.

A autora ressalta com base em Selma G. Pimenta em "O estágio na formação de professores"- 1994, que são necessárias novas questões para um novo cenário educacional e para o novo milênio. O fenômeno da globalização é uma percepção clara das diferenças e especificidades dos saberes, e das práticas para realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar. Interdisciplina - ressalta "mistura de trabalhos" que é a maneira equivocada em que ocorre a interdisciplinaridade, em torno de um tema. Na verdade, a interdisciplinaridade é algo mais complexo, que só ocorre quando trata verdadeiramente de um diálogo ou de uma parceria, que é constituída exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns. É preciso ter muita clareza do tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade desta contribuição, que é a disciplinaridade.

Competência e Qualidade na Docência

É uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade no espaço da profissão docente. Estes termos são empregados com múltiplas significações, gerando equívocos e contradições. A ideia de ensino competente é um ensino de boa qualidade. É fazer a conexão estreita entre as dimensões: técnica, política, ética e estética da atividade docente. Trata-se de refletir sobre os saberes que se encontram em relação à formação e à prática dos professores. O conceito de qualidade é abrangente, é multidimensional. Na análise crítica da qualidade, devem ser considerados os aspectos que possam articular a ordem técnica e pedagógica aos de caráter político - ideológico. A reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade têm o propósito de ir a busca de uma significação que se alterou exatamente em virtude de certas imposições ideológicas.

Em busca da significação dos conceitos: o recurso à lógica - A lógica formal permite analisar os conceitos em sua própria constituição. Para Aristóteles, a lógica foi chamada de organon, necessária em todos os campos do conhecimento. A compreensão dos termos tem sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados. Assim, o termo Competência, frequentemente é usado para designar múltiplos conceitos como: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade. Portanto, no que se refere à Qualidade observa-se: programa de computadores, qualidade de um atleta, o controle de qualidade de produtos industriais. O que realmente é importante não são as palavras, os termos, e sim os objetos da realidade que eles designam. No que diz respeito à educação de qualidade refere-se à história da educação brasileira. Recentemente, menciona-se com frequência a necessidade de competência no trabalho do educador.

Qualidade ou qualidades? - Há uma multiplicidade de significados: educação de qualidade, está se referindo a uma série de atributos que teria essa educação, ou seja, um conjunto de atributos que caracteriza a boa educação. Usando a palavra Qualidade com a maiúscula, é na verdade um conjunto de "qualidades".

Conforme a citação da autora, para Aristóteles, "a qualidade é uma das categorias que se encontram em todos os seres e indicam o que eles são ou como estão. As categorias são: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, ação, paixão, posição e estado". São breves referências no que diz respeito à noção de qualidade, e pode-se trabalhar no campo da educação. A educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. A esta definição chama-se categoria da "substância". Se este processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação pela qual desejamos e lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo.

Competência ou competências? - Como se abriga qualidade no conceito de competência? O termo é recente e passa a ser uma referência constante. Perrenoud reconhece que "a noção de competência tem múltiplos sentidos" e segundo sua afirmação: (...) uma competência como uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos em geral colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. As competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. "Como guia, um referencial de competências adotado em Genebra - 1996 para a formação contínua", (lista das 10 competências):

1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2 - Administrar a progressão das aprendizagens;
3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5 - Trabalhar em equipe;
6 - Participar da administração da escola;
7 - Informar e envolver os pais;
8 - Utilizar novas tecnologias;
9 - Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10- Administrar sua própria formação contínua.

Com referência às 10 competências de Perrenoud, a autora ressalta: "competências são as capacidades que se apoiam em conhecimentos", é usado como sinônimo de outros termos como: capacidade, conhecimento, saber. Apresenta também, quatro tipos diferentes de competências: (1998:14-16):

1. competência intuitiva;
2 - competência intelectiva;
3 - competência prática;
4 - competência emocional.

Completando este capítulo, é preciso trabalhar com a perspectiva coletiva presente nas noções de qualidade e competência que são ampliadas na construção coletiva.

Dimensões de Competência

Uma definição de competência apresenta uma totalidade, ou seja, uma pluralidade de propriedades (conjunto de qualidades de caráter positivo) mostrando suas dimensões: Técnica, Política, Ética, Estética e a estreita relação entre elas. A docência da melhor qualidade tem que se buscar, continuamente, e se afirmar na explicitação desta qualidade no que se refere a: o quê, por que, para que, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência:

- dimensão técnica - a capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;

- dimensão estética - diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- dimensão política - diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- dimensão ética - diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Felicidadania

Apresenta a re-significação da cidadania, como realização individual e coletiva. Cidadania - Identifica-se com a participação eficiente e criativa no contexto social. Democracia - A participação através do voto - "as decisões políticas". É necessário criar espaço para que se possa construir conjuntamente as regras e estabelecer os caminhos. Felicidade - Na articulação entre cidadania e democracia retoma-se a articulação entre a ética e política. Alteridade e autonomia - É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade.

A ação docente e a construção da felicidadania:

1. Construir a felicidadania na ação docente - é reconhecer o outro;
2. Construir a felicidadania na ação docente - é tomar como referência o bem coletivo;
3. Construir a felicidadania na ação docente - é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho;
4. Construir a felicidadania na ação docente - é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa;
5. Construir a felicidadania na ação docente - é criar espaço no cotidiano da relação pedagógica para a afetividade e a alegria;
6. Construir a felicidadania na ação docente - é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

Certezas Provisórias

Uma reflexão sobre a formação e a prática docente. Articular os conceitos de competência e de qualidade que visam à possibilidade de uma intervenção significativa no contexto social. A melhor qualidade se revela na escolha do melhor conteúdo, para poder reverter conceitos, comportamentos e atitudes. A melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento. O critério que orienta a escolha do melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade dos exercícios da cidadania e da inserção criativa na sociedade. A melhor metodologia é a que tem como referência as características do contexto em que se vive, no desejo de criar, superar limites e ampliar possibilidades.

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação, para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele. O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

Fonte
http://pt.slideshare.net/marcaocampos/rios-terezinha-azeredo-compreender-e-ensinar

Questões

01. (FUNIVERSA/2016) De acordo com Terezinha Rios, são três as competências da profissão docente: técnica, política e ética. A propósito desse assunto, assinale a alternativa correta.

a) A competência política aparece no espaço da objetividade e da escolha dos conteúdos a serem ministrados.

b) A competência ética é estabelecida no posicionamento em relação aos valores que são professados, por isso interfere nas competências técnica e política.

c) A competência técnica fica explícita na escola em que cada um faz seus posicionamentos em relação à realidade.

d) Cada tipo de competência é independente das demais, não existindo relação entre elas.

e) A competência ética é a mais importante das três pelo fato de nela se congregarem os valores morais essenciais para a vida em comunidade.

02. (VUNESP/2016) Em seu tempo livre, a professora Edna costuma se inteirar dos problemas sociais da comunidade na qual reside a maioria de seus alunos. E, em sala de aula, discute com seus alunos questões que dizem respeito à construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

Segundo Rios (2005), essa preocupação da professora Edna caracteriza-se como um trabalho na dimensão

(A) ética.
(B) política.
(C) estética.
(D) técnica.
(E) epistemológica.

03. (VUNESP/2016) Para Rios (2005), a "tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é

(A) formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte..."
(B) capacitar os educandos para o acesso aos níveis mais elevados da pesquisa e da ciência..."
(C) instrumentalizar o indivíduo com as ferramentas necessárias para a superação dos desafios que se lhe impõem em um mundo globalizado."
(D) desenvolver a autonomia em seus educandos, de modo que se tornem capazes de 'aprender a aprender' ao concluírem seus estudos."
(E) suprir as necessidades concretas do mercado de trabalho, garantindo recursos humanos indispensáveis ao crescimento das indústrias."

Respostas

01. Resposta: B
Dimensão ética, diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

02. Resposta: B
Dimensão política - diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

03. Resposta: A
Rios desenvolve o conceito de cidadania e trabalho docente. O "trabalho docente competente é um trabalho que faz bem" (RIOS, 2008, p. 107) O docente acionado pelo desejo de 'fazer bem' algo para seus alunos e para sociedade, coloca à disposição deste 'fazer bem', todos os recursos que são naturalmente seus e os recursos que estão ao seu redor, em seu contexto para essa realização. É tarefa fundamental da educação e da escola formar o cidadão ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento.

TOGNETTA, LUCIENE REGINA PAULINO; VINHA, TELMA PILEGGI. QUANDO A ESCOLA É DEMOCRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DAS REGRAS E ASSEMBLEIS NA ESCOLA. CAMPINAS: MERCADO DAS LETRAS, 2007.

1 UM RECORTE DA REALIDADE ESCOLAR ATUAL

"O respeito à autonomia a á dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros." Paulo Freire

AMBIENTE AUTOCRÁTICO: o aluno deve:
- ficar sentado o tempo todo;
- estar sempre atento;
- não fazer outra coisa que não aquilo que o professor mandar;
- ir ao banheiro ou beber água em horários fixados;
- ficar calado.

AMBIENTE INDIVIDUALISTA:
- cada um faz a sua atividade;
- não ajudar o colega na lição
- cada aluno tem o seu material;
- não pode conversar.

"profissionais das regras" ou "sargentos instrutores" sempre estão atentos às menores transgressões:
- aluno retorna do recreio após o docente;
- acabar de comer o lanche ao término do intervalo;
- chupar bala na classe;
- nuca apoiada no encosto da cadeira;
- se o aluno tira os sapatos;
- se quer ir ao banheiro pouco antes do recreio;
- se está fazendo outra coisa na sua aula que não seja os exercícios da sua disciplina.

RELAÇÃO EDUCATIVA REQUER:
- leveza;
- clima bem-humorado e amistoso

Pesquisa de 2003: 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre alunos. Isso causa estresse, tensão e angústia.

O QUE ESTAMOS PRIORIZANDO?
-advertir por usar boné? E quanto as agressões verbais?
-punir alguém da mesma forma alguém que agride ou furta como alguém que esconde o tênis do colega ou não faz a atividade.

INDISCIPLINA OU DESOBEDIÊNCIA - autoridade do professor (eu – eles)
DESRESPEITO OU AGRESSÃO – entre eles (eles – eles)

Em quais situações intervimos de forma mais firme? Em qual das situações podemos trabalhar valores e regras?
EX: aluno com pirulito ao término do recreio; chamar a colega de piranha; ir ao banheiro logo após o recreio.

Qual o ideal de aluno que queremos? Padronizado? Que aprenda do mesmo jeito e no mesmo ritmo? Que estejam todos atentos? Que tenham o mesmo jeito de falar, de mover-se?

O QUE É INDISCIPLINA?
- risadas, brincadeiras, questionamentos "fora de hora", movimentação, desatenção?
"o aluno considerado indisciplinado, não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros obedeçam." (ARAÚJO, 1996, p. 110). p. 27

O QUE É MORAL?
"toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente." (La Taille, 1996, p. 20). P. 27
Educação autoritária tende a gerar indivíduos submissos, conformistas e obedientes.
Para Piaget "é necessário vivenciar relações de respeito mútuo e cooperação, que oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e dos sentimentos morais necessários para ver a si e ao outro como sujeitos de direito." P. 29

2-CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS E AS REGRAS NÃO-NEGOCIÁVEIS
"Autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce sendo no seio da cooperação." J. Piaget

MORALIDADE – implica regras
REGRAS – "são formulações verbais precisas, que nos dizem com clareza o que devemos ou não fazer." (La Taille, 2006) p. 33 – se referem como agir.
Como é impossível regras para todas as situações, por isso devemos entender o que está por trás das regras , que são os princípios.
Devem ser estabelecidas através do diálogo com todos, estabelecendo compromissos, mostrando as vantagens e desvantagens;
Para uma boa regra, são necessários bons argumentos.

PRINCÍPIOS – "são o espírito das regras, correspondem ás matrizes das quais se derivam as últimas." p. 33. Se refere em nome do que agir.
São princípios: justiça, respeito, igualdade, dignidade.

"uma pessoa que age moralmente é aquela que possui valores e princípios que levam em conta o outro e que compreende as regras como a tradução desses valores e desses princípios." P. 35
La Taille (2002, p. 47): "educar moralmente é levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não é coisa simples: pede esforço, pede perseverança." P. 35
"quanto mais regras, menos as pessoas as cumprem." P. 35

Para construir as regras é preciso, em primeiro lugar, refletir quais os princípios norteadores para essas regras. Caso isso não aconteça uma regra poderá não ter validade.

EX:

REGRA	**PRINCÍPIO**
Uso do uniforme	segurança, identificação – BOM
não falar ao comer	porque pode dar dor de barriga– NÃO ATENDE
Não uso do boné	Porque aumenta a umidade do couro cabeludo – é regra da escola - NÃO ATENDE
Mascar chiclete	Contribui para gastrite, cáries e dor de cabeça - NÃO ATENDE
Não podem se servir sozinhas	
Proibido ir ao banheiro durante a aula ou beber água	Porque alguém foi e demorou a voltar – então todos devem fazer parte da punição?

É preciso refletir se muitas das nossas regras não acabam por "matar a criança". P. 38

NOVA CONCURSOS

CONFLITOS?

- sempre estarão presentes ;
- fazem parte das relações humanas;
- parte importante do currículo;
-"oportunidade para auxiliar as crianças a reconhecer os pontos de vista dos outros e as aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas." P. 40
- "são grandes oportunidades para que as crianças possas dizer o que sentem, e, retirado o peso da autoridade (quando podem, entre pares, resolver seus problemas), possam comover-se com a dor do outro." P. 42

EX: a)"Será que conseguiremos usar boné ou mascar chiclete sem causar transtornos ou incomodar as pessoas?" p. 41

b) problema das apostas de cartinhas – o professor deve amparar as crianças, refletir sobre o significado da aposta, quem ganha? Quem perde? O que sente? É bom?

Se eu não concordo com uma regra, devo apresentar propostas de soluções ou alternativas viáveis.

"QUEIXA-LAMENTO"

- Transferência de responsabilidade;
- a pessoa que faz a queixa espera uma solução ao invés de tentar entender o problema;
- maneira de denunciar seu mal-estar;
- fortalece e amplia a situação que originou o lamento;
- garantia de que a situação não mudará.

REGRAS INDISCUTÍVEIS: (aqui entram os princípios éticos)

- Não pode bater nos outros;
- ser justo;

O QUE DEVEMOS DISCUTIR?

-O que é justiça?
- o que significa tratar os outros com respeito?
- razões, princípios que estão implícitos em determinadas regras?

"Nem sempre se esclarece quais são os limites ou se há diferença entre os tipos de regras; tampouco 'o porquê' das regras é analisado pelo docente." P. 55

Precisamos estudar qual é o papel das regras.

Regras surgem de uma necessidade. Por que, então, regras na primeira semana de aula?

"regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo para resolver situações que surgem e balizar as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou preestabelecidos, nem privilegiam alguns em detrimento de outros." P. 56

REGRAS – são coletivas e exigem regularidade.

3 AS REGRAS CONTRATUAIS: AS ASSEMBLEIAS

"Uma grande parte dos alunos de nossas escolas não experimenta o sentimento de pertencimento ao grupo de que participa. A assembleia é, ao menos, uma oportunidade de se sentir 'pertencendo'". P. 59

Assembleias - "possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam." P. 60

Puig (2000, p. 86) "o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos de convivência." P. 61

Assembleia – reuniões de diálogos, informativas, análise do que se passou, analisar causas de fatos ocorridos, motivos que dificultam as atividades escolares.

- momento para se decidir o que se quer fazer, o que desejam para a vida na sala de aula.
- espaço para conhecer melhor os alunos e vice-versa, em que as regra são formuladas e reformuladas, em que se discutem conflitos e negociam-se soluções.
- momento de avaliação, de expressão de sentimentos e de negociação das ações.
- espaço para parabenizar conquistas, valorização, reconhecimento e de discussão de projetos futuros.
- espaço para discutir princípios, atitudes para a construção de regras e resolução de problemas.
- são consideradas legislativas e não judiciárias;

TIPOS DE ASSEMBLEIAS

1-Assembleia de classe – somente a turma

Objetivo: regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, resolver conflitos

Periodicidade – semanal (1 hora) ou quinzenal (90 a 120 min)

Conduzidas – pelo regente e alunos representantes.

2-Assembleias de nível ou segmento – turmas de um mesmo nível

Objetivo – regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, resolver conflitos, uso dos espaços e projetos comuns;

Periodicidade: mensal

Participam: professores e dois representantes de cada classe, o coordenador, o orientador e o representante dos funcionários.

3-Assembleia de escola –

Objetivo: regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos;

Periodicidade: mensal;

Participam: integrantes da direção, representantes da comunidade escolar.

4-Assembeias docentes –

Objetivo: regular e regulamentar o convívio entre os docentes, a direção, com o PPP, os conteúdos da vida funcional e administrativa da escola;

Periodicidade: mensal

Participam: docentes, direção, representantes da CRE

ASSEMBLEIA DE CLASSE

A IMPLEMEMENTAÇÃO – pode variar de acordo com a classe ou idade.

1º) Introduzir o tema (sugestão para os pequenos " A assembleia dos ratinhos" - maiores poderiam perguntar para os pais o que é assembleia e se já participaram de alguma); o que é assembleia, sua importância; o que se faz; como se organiza.

Questões que podem necessitar de uma assembleia:

a) Há conflitos entre nós?

b) quem terá que resolvê-los?

c) como podemos fazer isso?

d) podemos fazer no meio das aulas ou precisamos de um momento determinado?

e) Temos esse tempo?

f) há progresso nas relações? Quando tratamos deles?

Neste primeiro momento trabalhar também a questão da pauta de uma assembleia.

2º) O professor auxilia na organização da assembleia;

- horário;
- discussões;
- ordem;

3º) Temas a serem abordados nas assembleias:

- temas de organização da sala ou das atividades;
- temas relacionados ao convívio escolar (limpeza da sala, do pátio, ruídos, organização do espaço, alimentos oferecidos no bar, livros da biblioteca, atividades durante o recreio, etc.)
- relações interpessoais (assédio, brigas, bullying, etc.)
- Com maiores – conteúdo trabalhado, sobrecarga de tarefas, dificuldades com determinada aula, como auxiliar os colegas com dificuldades, formas de avaliação);
- o que é certo e justo;
- medidas disciplinares da instituição;
- prováveis incoerências entre o dizer e o fazer;
- obrigações dos professores com relação aos seus alunos;
- responsabilidade dos alunos entre si.
- temas informativos;

4º) Não podem ser temas das assembleias

- temas inegociáveis: dever ou não estudar; horário das aulas; duração do recreio;
- problemas muito particulares;

IMPORTANTE: bom senso do professor em discutir sobre que conflitos levar para a assembleia, estabelecer combinados, se tornarem repetitivos discutir sobre os tipos de conflitos, as vantagens e desvantagens de encaminhar esses conflitos para esse espaço. Pequenos conflitos são importantes serem resolvidos individualmente.

Esse trabalho exige "tempo, paciência, coerência e intervenções construtivas." P. 71

A ORGANIZAÇÃO DA PAUTA -

Qualquer pessoa (aluno, professor, funcionário, direção) pode sugerir um assunto;

- Afixar cartaz bem visível com as sugestões;

SUGESTÃO DE CARTAZ PARA A PAUTA

QUE PENA QUE / não gostei / quero falar sobre	QUE BOM QUE / gostei	SOLICITAMOS	FIZEMOS
- brigas no futebol; - por que não deixam crianças menores jogar? - algumas pessoas só conversam com quem é amigo; - o problema do namoro; - as pichações no banheiro; - a organização da festa de ; - eu não tenho nenhum amigo; - as atividades da semana cultural; - o campeonato; - as atividades extraclasse; - eu critico quem atrapalha na aula de ...; - eu critico que meche no meu cabelo; - colegas pegam material e não devolvem;	- eu felicito a professora porque ela deixou a gente inventar coisas; - felicito um menino porque foi legal comigo; - felicito nossa turma porque estamos conseguindo conversar mais baixo; - felicito uma menina que brinca comigo e é legal; - eu felicito um colega porque me ajuda nas atividades que não sei - agradeço pelas atitudes de respeito;		

- CUIDADOS: a pauta deve estar pronta no momento da reunião; não se pode expor nomes; as colocações devem ser impessoais; os temas somente devem ser tratados no dia da assembleia (não se faz comentário durante a semana pois isso inibe o aluno); o professor deve ter sempre algo para discutir; se um assunto for um professor que não é que conduz a assembleia, o mesmo deve ficar ciente do acontecido e dos compromissos assumidos; não se pode acusar pessoas e sim discutir as ações;

– é papel do professor intervir, explicar, apresentar procedimentos que agilizem o diálogo (evitar discursos longos e sermões)

ORGANIZAÇÃO DA ATA –

Pode ser numa pasta ou livro-ata (caderno)

Itens – data, local, temas da pauta e as regras e decisões tomadas; os encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento dos conflitos; final equipe que coordenou e a assinatura de todos.

IMPORTANTE: descrever sentimentos expressos, falas significativas, atitudes,

OS ALUNOS – COORDENADORES –

Professor e 2 alunos – ou – 3 alunos (primeiro coordena, o segundo é o redator e o terceiro anota no quadro o nome dos que querem a palavra). O professor deve sempre colaborar

Para os pequenos é condição que o professor seja o relator.

Os representantes são rotativos. Pode ser quinzenal ou mensal. Pode um ficar e outro sair.

A DISPOSIÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO – círculo ou semicírculo

CONDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO -

1º) coordenador apresenta a pauta a partir dos temas do cartaz;

2º) consultar o grupo de todos os temas do cartaz foram contemplados e se concordam;

3º) coordenador apresenta o primeiro tema e colocar o objetivo do mesmo, em seguida pergunta se a pessoa que escreveu o tema quer se manifestar (não é obrigado), em seguida abre-se para os demais falarem;

- Numa situação apresentada discutir: porque isso acontece? Como? O que fazer em relação a essa situação? Como me sinto? Como vamos resolver?

4º) votação do procedimento; (a favor, contra ou abstenções);

5º) registrar os acordos, compromissos com precisão e quem vai acompanhar;

(Se preciso retomar as atas anteriores para relembrar acordos e ver se todos estão cumprindo)

PARA O PROFESSOR: organizar as manifestações; auxiliar os alunos a falarem em termos gerais; controlar o tempo, nas primeiras reuniões pode não dar tempo e a pauta deve continuar na próxima reunião – estimular, mas não impor a participação de todos – incentivar e apoiar diferentes falas - dirigir as intervenções para não fugirem do tema – garantir que as ideias e posições foram esclarecidas e resumir o assunto antes de mudar de questão – incentivar propostas de temas.

- É PRECISO: empatia, tolerância, paciência, respeito, honestidade, responsabilidade.

PODEM SER FEITOS CARTAZES, COM TIRAR, COM AS REGRAS – assim fica fácil ir retomando e avaliando e no momento que todos cumprem pode ser tirada da parede.

ENCERRAMENTO DA ASSEMBLÉIA –

- Reservar 10 minutos para felicitações, resgate do que foi progredido, quem vai fazer cartazes, fazer uma síntese.

EX. DE CARTAZ

TEMA	ACORDO	ENCAMINHAMENTO

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E CONSTRUÇÃO DE REGRAS NAS ASSEMBLEIAS

- Discussão deve centrar-se nas causas e consequências;
- regra irá apontar a conduta da classe contrária a tal ação;
- tem que beneficiar a todos;
- objetivo é contribuir para o ambiente de trabalho, justiça e responsabilidade;
- regras são necessidades e não imposições;
- regras precisam ser bem claras - "comportar-se na hora do recreio", "usar palavras boas com os outros", "respeitar as pessoas". (É importante refletir sobre os princípios)

"nas situações de conflito, é importante buscar diferentes soluções não –punitivas, não-violentas, que atuem sobre as causas, que respeitem princípios, de forma que os integrantes possam ir percebendo que o grupo desaprova determinados comportamentos e ações." P. 93

EXEMPLO DO ESQUECIMENTO DOS LIVROS

- alunos esqueciam dos livros para devolver na biblioteca;
- intervenção da professora – colocou o problema para a turma e pediu soluções. No primeiro momento as crianças começaram a propor castigos.
- a prof. Então refletiu o porque do esquecimento então pediu como se ajudariam para que isso não acontecesse mais (os alunos sugeriram escrever na agenda um dia antes e chegando em casa colocar o livro ao lado da mochila)
- mesmo assim ainda alguns esqueciam. A prof. Novamente fez intervenção e os alunos sugeriram amarrar uma fita vermelha na mochila no final da aula para lembrar do livro

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

"um acordo significa o compromisso de todos os integrantes de cumpri-lo assim como o de contribuir para auxiliar aqueles que ainda apresentam dificuldade em fazê-lo. " P. 94

As relações interpessoais devem ser trabalhadas por todos os professores e não ficar a cargo de um só professor.

- É preciso momentos em que os outros docentes saibam dos combinados e ajudem na implementação das resoluções e dos acordos firmados.

"Se as normas são mudadas espontaneamente conforme as coisas acontecem ou de acordo com cada professor, elas perdem a credibilidade." P. 95

-Uma assembleia não pode ser momento de "acusação", "hora da delação", "fofoca". "A descoberta do direito de ter segredos, de revelar ou não pensamentos e ações é fundamental para um desenvolvimento equilibrado." P. 99

- Assembleias não são "mágicas", "são possibilidades de resolução de conflitos e uma oportunidade para que crianças e adolescentes se sintam pertencentes ao grupo e responsáveis por este. " P. 100

-Assembleias, além de possibilitarem soluções para o tema em debate, transmitem ""valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia"". P. 101

-É preciso ter muito cuidado com problemas individuais e que não são resolvíveis em assembleias: "eu não tenho amigos", "algumas pessoas ficam me zoando", "nunca me chamam para jogar", "meus amigos ficam me dando ordens". O que pode ser feito é, em outros momentos, elaborar atividades que envolvam a expressão de sentimentos, de autorreflexão, etc. – trabalho para o SOE

NOVA CONCURSOS

-Cuidar para não avaliar, expor, julgar, diminuir e acusar colegas.

-O professor deve cuidar para não induzir. O professor precisa estar atento as próprias reações no momento da assembleia.

"Para haver a mudança de fato no comportamento de uma pessoa é necessária, primeiramente, a tomada de consciência do erro, e esta, embora não possa ser imposta exteriormente, pode ocorrer, algumas vezes, por meio da constatação das consequências dos atos e também da reflexão e da análise das perspectivas e dos sentimentos envolvidos. Nem sempre o emprego de uma sanção é necessário." P. 108

- não podem ser espaços para legitimar necessidades dos professores, de desconsolo do professor. "Assembleia deve ser uma caixa de ressonância das angústias do grupo, 'dos seus interesses, das suas paixões e das suas vontades; enfim da vida'". (PUIG, 2000, p. 131) - p. 113, 114

MODELO DE ATA

ASSEMBLEIA Nº ____ DATA __/___/_____
Início: _____ Final: _____

Pauta:

Não gostei / críticas:

Gostei/ felicitações:

Discussão:

Sugestões:

"a autocracia é imposta ao indivíduo, mas que a democracia não se impõe, visto que ele precisa aprendê-la." P. 119

4 – OUTRO RECORTE DA REALIDADE ATUAL: QUANDO O AMBIENTE É DEMOCRÁTICO

"Ao rever e rediscutir as regras sempre que for preciso, ao modifica-las ou construir outras quando necessário, o professor está auxiliando o aluno a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma, e que sua validade não depende da autoridade de quem a impõem, mas sim da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela." P. 126

PROBLEMAS – são parte do processo educativo

METAS DO TRABALHO EDUCATIVO – responsabilidade, liberdade, saber expressar sentimentos, cooperação, diálogo.

TRÊS TIPO DE EDUCAÇÃO MORAL

A) EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA: o adulto impõe as regras. Em caso de desobediência aplicam-se sanções e castigos. Essa educação gera indivíduos submissos, conformistas, obedientes.

B) EDUCAÇÃO POR AMEAÇA DE RETIRADA DE AMOR: o adulto ao ser contrariado demonstra tristeza. Essa educação gera sentimento de culpa, de não participação, de falta de ideia, tímidos e melancólicos

C) EDUCAÇÃO ELUCIDATIVA: ao dar uma ordem, a necessidade daquele limite é esclarecida. Nessa educação, o erro faz parte do processo. Através do erro a criança aprende a refletir, orientar seus pensamentos, observar, se prevenir.

"o importante não é a mera obediência ás normas por regulação exterior. O essencial é o processo utilizado para obtermos a cooperação da criança ou do jovem." P. 129 O foco dos professores deve ser os "procedimentos".

"cada vez que damos liberdade, damos também responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade". (La Taille, 1998, p.71). p. 130

Sanções de reciprocidade – " motivar a criança e o adolescente a construir por si regras de conduta através da coordenação de pontos de vista. " p. 131

"uma pessoa disciplinada não é aquela que é treinada para obedecer, mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro." P. 131

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Querer formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, ou seja, ter a autonomia com o objetivo da educação, implica, necessariamente, a reformulação da atuação pedagógica do educador." P. 133

Ao invés do professor utilizar o poder da autoridade, o uso de recompensas e de punições, "faz-se necessário que propiciem que a apropriação das normas se dê por meio da reflexão, da discussão e da ação, permitindo à criança perceber as consequências naturais decorrentes de suas atitudes (reciprocidade)". P. 134

A tarefa dos educadores democráticos

– explicitar os princípios éticos de forma clara;

- incentivar a reflexão e análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão;

- proporcionar ao aluno sentir-se parte da comunidade;

- não fazer uso de recompensas;

- não julgar valorativamente os alunos;

- reconhecer os sentimentos e o quanto eles são importantes

"A apropriação desses princípios éticos e sua implementação na escola são tarefas nossas, educadores, comprometidos em favorecer o desenvolvimento moral de nossas crianças e de nossos adolescentes." P. 135

"não se trata de um processo de ensinar virtudes do ponto de vista pedagógico, mas de um constante favorecimento de que elas possam ser exercitadas e tornarem-se parte das condutas humanas." P. 136

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:

1- Estrutura da razão: tomar consciência das ações - espaços para discussão de situações problemas e dilemas morais;

2- Ação do sujeito: incentivar o aluno fazer o que é capaz;

3- Exercício das escolhas: das oportunidades de o aluno tomar decisões e responsabilizando-se por elas;

4- Trocas entre iguais: respeito mútuo. Minimizar autoritarismo a fim de que as relações de punição e pressões se transformem em confiança;

5- Alternativa aos limites pela cooperação: contratos legislados por todos do grupo diante da necessidade de regras de convivência.

6- Educação do sentimento: falar de si, reconhecer seus sentimentos, manifestar-se.

Fonte

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleis na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Questões

01. (ENADE – Pedagogia) Um dos objetivos da gestão democrática participativa é a articulação entre as políticas educacionais atuais e as demandas socioculturais. Considerando essa finalidade, avalie quais das ações educacionais abaixo se relacionam a essa concepção.

I. Compartilhar valores em prol da própria escola, reconhecendo a impossibilidade de se incluir ideais de justiça, solidariedade e ética humana, que transcendem os limites do processo educativo.

II. Utilizar os índices educacionais da escola como subsídios de gestão para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

III. Elaborar coletivamente o projeto políticopedagógico que reflita a filosofia da escola e apresente as bases teórico-metodológicas da prática pedagógica.

IV. Planejar ações descentralizando poderes, para realizar uma gestão focada nos diferentes aspectos da aprendizagem e nas questões macroestruturais da sociedade.

É correto apenas o que se afirma em

(A) I e II.
(B) I e IV.
(C) III e IV.
(D) I, II e III.
(E) II, III e IV.

02. (ENADE – Pedagogia) Não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 9.

A afirmativa de Brandão reproduzida acima propõe uma nova dimensão educativa, pois

(A) articula, na figura do professor profissional, o centro de toda a ação pedagógica.

(B) tira da escola o peso da responsabilidade da educação, ao dividir esta com outros setores sociais.

(C) propõe uma educação aberta, diversificada, participativa e que acontece em múltiplos espaços, entre os quais se inclui a escola.

(D) busca uma educação escolar de excelência, preocupada em atender a um público-alvo específico.

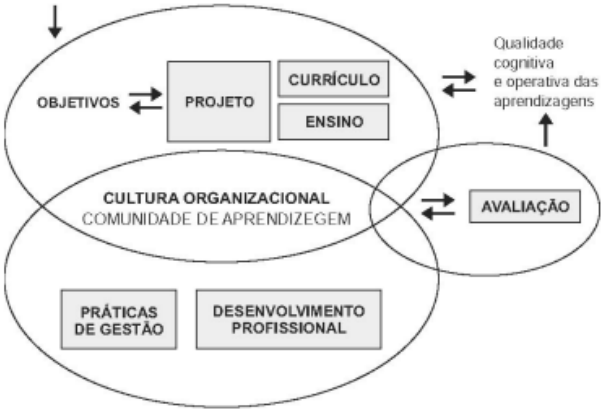
(E) abre possibilidades para que a educação formal aconteça em ambientes não formais, aumentando o número de vagas disponíveis na escola.

03. (ENADE – Pedagogia) O diagrama abaixo sintetiza o pensamento e a prática de organização e gestão de escola.

Exigências sociais,
econômica,
políticas,
tecnológicas,
culturais etc.

Resultados de
estudos e
pesquisas educacionais.

Necessidades e
demandas do
sistema de
ensino, escola,
sala de aula,
comunidade.



Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidos em suas aprendizagens.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008, p. 263.

Na proposta do autor, a organização e a gestão da escola compreendem áreas e suas inter-relações.

Com relação a essa proposta, avalie as afirmações seguintes.

I. As áreas de atuação são divididas em três blocos inter-relacionados e permeados por uma área comum, com áreas externas que também influenciam a organização e a gestão da escola.

II. O bloco que se refere às práticas de gestão e desenvolvimento profissional tem a responsabilidade de sustentação de todo o processo, portanto, torna-se o mais importante entre os três blocos.

III. Um campo comum denominado Cultura Organizacional (ou comunidade de aprendizagem) permeia os três blocos e é constituído pelos espaços físico, psicológico e social em que essas áreas se realizam.

IV. O bloco que envolve a avaliação corresponde às práticas de avaliação institucional e de aprendizagem, de interesse único ao bloco pedagógico (projeto, currículo e ensino), a fim de verificar a relação entre os objetivos e resultados de aprendizagem.

V. A inter-relação entre os blocos em que se dividem as áreas de atração depende do papel articulador e agregador da gestão administrativa e pedagógica da escola.

É correto apenas o que se afirma em:

(A) I, II e V.
(B) I, III e IV.
(C) I, III e V.
(D) II, III e IV.
(E) II, IV e V.

Resposta

01. Resposta: E

A alternativa I apresenta um problema identificado como erro de elaboração técnica nesse tipo de questão: uma afirmação absolutamente errada, ao incluir a ideia "reconhecendo a impossibilidade de se incluir ideais de justiça, solidariedade e ética humana", a qual se contrapõe à finalidade da educação e à articulação políticopedagógica na escola, na perspectiva posta no enunciado da questão, que explicita a concepção da gestão democrática participativa.

A alternativa II explicita a importância da avaliação como um processo crítico de percurso da ação/relação pedagógica/gestão para posicionar professores e gestores no aprimoramento dos processos de ensinar e aprender frente aos resultados encontrados e os propostos pelo PPP.

A alternativa III afirma a importância da organização coletiva da comunidade escolar para os processos de planejamento e acompanhamento do projeto políticopedagógico, orientado pela explicitação filosófica que possa sustentar as bases teóricometodológicas da prática pedagógica.

A alternativa IV reforça a democratização das relações de poder na escola por meio de uma gestão que possa atender tanto as questões que envolvem a aprendizagem e o ensino quanto às macroestruturas da sociedade. Como está posto no enunciado: "Um dos objetivos da gestão democrática participativa é articulação entre as políticas educacionais atuais e as demandas socioculturais".

Nesse tipo de questão, torna-se fundamental analisar cada afirmativa em sua relação com o enunciado, para então verificar qual alternativa contém as combinações de afirmativas que correspondem, quer positivamente, quer negativamente ao que foi solicitado. No caso dessa questão: "Considerando essa finalidade, avalie quais das ações educacionais abaixo se relacionam a essa concepção".

02. Resposta: C

A questão se apresenta com base na afirmação de Carlos Rodrigues Brandão – na obra O que é educação – e problematiza a visão reducionista que compreende a educação que se realiza exclusivamente no âmbito escolar. A resposta correta é a alternativa C, justamente por apresentar o entendimento de que a escola é um dos múltiplos espaços em que a educação se realiza. A questão traz, implicitamente, um conceito ampliado de educação que inclui, além do espaço formal da escola, os espaços informais e não formais em que a educação também se realiza. Todavia, a distinção feita por autores como GOHN (1010) e TRILLA (2008), entre outros, não tem o intuito de diminuir a responsabilidade da educação escolar, mas, ao contrário, de desafiar a ampliação da educação escolar mediante sua articulação com outros espaços educativos.

Essa compreensão permite perceber a inadequação das demais alternativas apresentadas, conforme segue.

- Alternativa A – incorreta porque atribui ao profissional da escola a responsabilidade por todas as ações pedagógicas.

- Alternativa B – incorreta porque sugere que a educação que se realiza na escola (educação formal) reduz sua responsabilidade diante da existência de outras possibilidades educativas.

- Alternativa D – incorreta porque sugere um caráter excludente e seletivo da educação formal.

- Alternativa E – incorreta porque concebe a ampliação da educação somente no âmbito da educação formal.

03. Resposta: C

Libâneo é um autor muito conhecido na área da Gestão Educacional, e suas publicações, em geral, são de fácil acesso e entendimento. No entanto, essa edição (5ª edição, publicada por MF Livros, 2008) citada na questão 27 não foi encontrada e a quarta edição (editada pela Alternativa, 2003) só possui 259 páginas e não contempla o diagrama da página 263, citado no enunciado da questão 27.

Entretanto, a análise da questão pode ser feita com base na proposta de gestão do livro do autor. O que dificulta o entendimento da questão é o tamanho do enunciado e o fato de as pessoas com deficiência visual não conseguirem ler um diagrama.

A par dessas dificuldades, outra se insere, quanto ao termo "esconômica" ao invés de "econômicas" no início do enunciado. Houve um erro de digitação que pode confundir o aluno.

Sobre o conteúdo no enunciado da questão e as alternativas correspondentes, além do que já foi citado, não há dificuldades no entendimento e aceitação da proposta.

Analisando as alternativas de I a V, verifica-se que as afirmações II a IV requerem muito cuidado na análise para perceber as dicas de erro da afirmativa.

A afirmativa I é correta porque descreve o diagrama, mostrando o inter-relacionamento entre as áreas de atuação da gestão.

Já a afirmativa II inicia corretamente, mas o final da frase apresenta a "dica" de erro: "torna-se o mais importante". Essa frase está incorreta, porque todas as áreas e os blocos são igualmente importantes e interdependentes, sem predominância de uma sobre outras.

A terceira afirmativa é correta porque posiciona a cultura organizacional inserida nos três blocos e na constituição da comunidade de aprendizagem, influenciando e sendo influenciada pela comunidade de aprendizagem em todos os seus espaços.

A afirmativa IV também inicia corretamente, mas apresenta a avaliação institucional como de "interesse único do bloco pedagógico", o que não é plenamente verdadeiro, pois a avaliação institucional deve servir também como instrumento de gestão, além do pedagógico. O resultado da avaliação institucional deve ser analisado e servir de subsídio para ajustes, correções, inovações, etc.

Finalmente a quinta afirmativa é correta, pois contempla a integração entre as áreas administrativa e pedagógica. A dificuldade dessa afirmativa está no erro de digitação da palavra "atração" que deveria ser "atuação", o que poderia ter causado uma certa dificuldade de interpretação da questão.

Considerando as alternativas de respostas válidas, a letra "C" contempla as afirmativas I, III e V, que são verdadeiras.

VASCONCELLOS, CELSO. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: LIBERTAD - CENTRO DE PESQUISA, FORMAÇÃO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA, 2000.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

"O conhecimento é a grande categoria do processo educacional. É estratégia fundamental e privilegiada de vida, de uma vida práxica que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano que emoldura a catalisa nossas experiências. O conhecimento é mediação central do processo educativo. E aí ele se constrói concretamente, supondo evidentemente intencionalidade, metodologia e planejamento".

"Celso Vasconcellos vem trazer, através deste livro, uma valiosa contribuição, na medida em que coloca e desenvolve esta discussão, não mais num plano puramente especulativo, mas naquele plano bem concreto e imediato da prática real do educador. É isso mesmo: sem perder, em nenhum momento, o apoio rigoroso de seus referenciais teóricos, a exposição/ reflexão de Celso parte da experiência concreta do trabalho pedagógico na sala de aula, onde ele acontece de maneira efetiva e imediata. A abordagem desenvolvida pelo autor já é uma experiência muito palpável da unidade profunda dos processos envolvidos na relação educacional. Com razão, afirma que é na sala de aula que 'o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores'. A relação pedagógica, cerne da efetivação da formação humana, é mediada pela própria realidade, pois nela se 'dialoga' sobre o mundo real". (Trechos do Prefácio, por Antonio Joaquim Severino).

Esta obra visa:

-Possibilitar uma tomada de consciência dos pressupostos implícitos na prática pedagógica

-Fazer a crítica da relação pedagógica de cunho tradicional, alienado

-Despertar para a necessidade de superar a relação pedagógica baseada na mera justaposição, em direção à interação

-Trabalhar os fundamentos da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula, estabelecendo alguns princípios norteadores da prática pedagógica.

A MOBILIZAÇÃO PARA O CONHECIMENTO

Não há aprendizagem sem o interesse do aluno em aprender.

Para que um determinado objeto se torne objeto de conhecimento é imprescindível que o aluno esteja mobilizado para conhecê-lo. É preciso que o aluno tenha mobilidade para tal, tendo a intenção de conhecer esse objeto desconhecido. E o ato da mobilização para o conhecimento do objeto exige do sujeito uma carga energética física e psíquica durante todo o processo. É importante ressaltar que durante essa aprendizagem também estão presentes cargas afetivas em torno do objeto a ser conhecido, e que essas cargas não podem ser demasiadas, pois assim poderá ocasionar distúrbios, em virtude da grande ansiedade de quem quer conhecer o objeto.

Para que o sujeito conheça o objeto também é de grande necessidade aborda-lo, e nesse sentido podemos dizer que não há possibilidade de conhecimento do objeto se ele estiver ausente do sujeito.

Mas para o sujeito construir o seu conhecimento a respeito de um objeto qualquer é preciso também que esse objeto tenha significado para o sujeito. Mesmo um simples significado no primeiro momento já é o suficiente. O que vale é prender o aluno ao objeto, para que no segundo momento ele desperte mais desejo de conhecê-lo, se este fizer parte das suas necessidades. Nesse sentido, podemos afirmar que a mobilização é o caminho e a meta é o significado que o objeto tem para o sujeito.

Em se tratando da mobilização para o conhecimento, podemos dizer que nenhum sujeito se debruçará horas a fio sobre um objeto que não satisfaça as suas necessidades num sentido bem amplo. E isto é o grande problema que enfrentamos na sala de aula hoje em dia – não conseguimos despertar a atenção dos nossos alunos porque não estamos oferecendo para eles objetos que satisfaçam as suas necessidades, as suas curiosidades.

Partindo-se do princípio da dialética da mobilização, concordamos plenamente que ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho, os sujeitos se motivam em comunhão, mediados pela realidade – parafraseado de Paulo Freire.

Já os professores adeptos da linha pedagógica tradicional não aplicam a dialética da mobilização em sala de aula. Eles têm uma visão equivocada sobre o que é construção do conhecimento. Para esses professores o caráter reflexivo e ativo dos alunos em torno do objeto não tem significância, e basta que esses alunos estejam em sala de aula, pois sendo assim eles acham que os alunos já podem estar motivados.

Articulação realidade-Objeto-Mediação

Para que o educando, sujeito conhecedor ou transformador do objeto, no processo de mobilização para o conhecimento, tenha sucesso na sua empreitada a favor das descobertas, é necessário que a sua ação seja consciente e voluntária, tão quanto necessária seja a do professor.

É preciso, nesse sentido, que o professor conheça a realidade dos seus alunos, suas necessidades, para assim poder traçar a mobilização para o conhecimento e ter conhecimento de onde quer chegar. Somente assim o trabalho da metodologia dialética poderá ter sucesso.

Conhecer a realidade do aluno é um ponto de partida muito importante se quisermos realmente buscar a mobilização. Mas uma realidade concreta e vista pelos olhos da razão, desprezando a realidade empírica que corresponde a somente o superficial das coisas.

Portanto, para que isso ocorra, o primeiro passo seria a prática social comum a professor e aluno.

Para o educador construtivista é importante ressaltar a presença da psicogênese durante o processo de conhecimento, no qual estão interrelacionados a infraestrutura orgânica, o cérebro, o amadurecimento da função e as relações sociais.

O homem é geneticamente social, mas ele também é social e o seu conhecimento é produto da inteligência.

A forma de conhecer as coisas tem elementos diferenciados, mesmo apresentando estrutura básica semelhantes. Vejamos que em certa fase da vida a criança pode deixar de entender algo que para o homem na sua fase adulta seja tão óbvio, tão comum! Às vezes os adultos não percebem certas coisas, mas nem por isso elas deixam de existir!

Durante o processo de ensino-aprendizagem é muito comum observarmos educadores que pulam/queimam as etapas da aprendizagem – os professores ao invés de se prenderem aos pormenores iniciais sobre o assunto, vão logo, para o que eles dizem "ao que interessa". É o que chamamos de técnica do atalho. Isso bloqueia o raciocínio lógico do aluno, tendo em vista que a aprendizagem é um processo visto em fazes.

Uma característica da mobilidade para o conhecimento é a clareza dos objetivos. Mas não tratamos aqui dos objetivos mecânicos que não despertam o sujeito para o conhecimento, e sim, de objetivos que satisfaçam realmente as necessidades dos alunos.

Infelizmente os objetivos traçados pelas escolas só atendem às regras do sistema, tendo como prioridade o programa conteudista, o que o diretor quer e o que possivelmente poderá cair no vestibular. Desse modo fica difícil educar para a vida!

Sendo assim, a intencionalidade do educador, que aponta a real definição sobre o seu papel, deixa de existir e, consequentemente, a intencionalidade do sujeito/aluno também não tem sentido.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Consiste em possibilitar que o aluno faça o confronto direto com o objeto, de forma a apreendê-lo em suas relações internas e externas. Tal procedimento deve permitir que o aluno estabeleça relações de causa e efeito e compreenda o essencial. Quanto mais abrangentes essas relações forem, melhor o aluno as compreenderá.

É exatamente o momento em que o aluno, no seu estudo, passa a conhecer o objeto e tirar conclusões sobre tal, para assim poder construir novos conhecimentos sobre o mesmo.

É nesse momento que o aluno vai conhecer o objeto a ser estudado, mas com a ajuda do professor. Nenhum dever toma partido de um aprendizado isolado. Os dois, "em comunhão," devem interagir constantemente em torno do objeto e a realidade.

Sendo assim, o professor, ao invés de dar o conhecimento pronto para o aluno, mobiliza-o, estimula-o para que ele mesmo possa buscar o conhecimento e refletir sobre o mesmo, com o auxilia da ajuda do professor.

Processo de conhecimento em sala de aula

Apesar da mobilização do sujeito ser uma característica para conhecer os objetos, ainda somente isto não é necessário para eu haja a construção do conhecimento. A ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido é a necessidade primordial. Isto posto, podemos dizer que o importante então não é só motivar, mas colocar o sujeito a par da construção do conhecimento. E para isso o aluno deve ter em conta que a contradição é o núcleo para que isso ocorra. O homem deve ser ativo para superar as contradições, as dúvidas em torno do objeto. Se não houver as contradições não teria sentido algum a construção do conhecimento. A contradição deve existir para que seja superada, em torno da ideia que há entre o objeto e o sujeito.

Diante do exposto, o papel do professor seria estabelecer a contradição, tendo em vista as representações mentais que o aluno tem consigo. Mas essa negação não é o simples fato de dizer "não" para o vazio, uma negação sem sentido. É uma negação/contradição que provoque o aluno a sair do seu estado de inércia e se mobilize através da expressão do seu pensamento, criticando a realidade dos fatos existenciais. Para isso o professor tem que ter em mente os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, afinal o aluno tem um quadro de significados e uma gama de conhecimentos anteriores que precisam ser aprimorados.

A vontade de vencer a contradição sempre existente entre o sujeito e o objeto é uma luta constante dos homens. Mas essa contradição pode sofrer interferências no estabelecimento. Às vezes o sujeito não se sente desafiado por uma contradição porque está mais ligado em outra – deslocamento de contradição. Em outro momento o sujeito esquece certa contradição e vai à busca daquela que mais lhe interessa, esquecendo as demais – bloqueio de contradição.

Para a construção de conhecimentos pautada na visão libertadora a criticidade deve fundamentalmente existir. Como poderia o professor entrar em contradição com o aluno se este estivesse no senso comum? O aluno, nesse caso, permaneceria numa passividade e longe de ser um sujeito crítico e pensante. Mas a criticidade a que me refiro não é aquela que somente fala mal das coisas ao nosso redor, e sim, aquela que questiona a realidade, a razão de ser das coisas.

Uma das tarefas mais difíceis para o educador é trazer o sujeito/aluno do senso comum – estado sincrético – para o senso crítico – análise e síntese do conhecimento. O problema aqui é denominado de continuidade e ruptura.

Mas o certo é que o educador deve partir do ponto onde o educando se encontra para então, a partir daí, procurar estimular o conhecimento do aluno, através de análises sobre o objeto até então desconhecido. E, para isso, é grandiosa a importância que teremos de dar às aproximações sucessivas acerca do objeto a ser estudado, afinal a construção do conhecimento em torno de um objeto não se dá de uma só vez.

Aos nos aproximarmos de um objeto teremos a oportunidade de conhecê-lo, feito isto é hora de analisá-lo com persistência e demora. Somente depois disso podemos fazer a síntese sobre o objeto estudado.

Para que o educando tenha conhecimento pleno da realidade ele deve analisar o objeto o qual pretende conhecer na sua totalidade. Mas não é isso que as escolas pregam. A escola é organizada em disciplinas e com a função de "vomitar" conteúdos e mais conteúdos, deixando a desejar na relação sujeito e realidade social.

Para a práxis pedagógica podemos afirmar que não existe aprendizagem passiva. Toda prática de aprendizagem exige ação ativa por parte de quem quer conhecer o objeto. E nessa prática ativa não basta somente prestar atenção ao que o professor fala, pois, sendo assim o ato de agir, contestar ficaria no esquecimento, dando lugar à passividade por parte de aluno. O aluno deve comparar levantar hipóteses, duvidar, questionar, julgar, dar solução aos problemas, pois só assim ele estará desenvolvendo o que nós chamamos de operações mentais.

Na metodologia dialética o que se pretende é uma prática pedagógica que tenha sentido e que seja de alto grau de significância. Não bastam somente as tarefas. Fazer as tarefas só pó fazer, quando o aluno está condicionado a notas não é uma prática educativa decente. A escola deve procurar uma ação consciente: intencionalidade do sujeito. É preciso que o aluno queira fazer, tenha intenção de fazer. Nada forçado tem sentido positivo.

Quanto às tarefas, é ideal que não olhemos para os tipos de atividades e sim observemos se elas representam algo de concreto. Que seja uma atividade que exija raciocínio, que seja mais motora, pois sendo assim poderá criar uma ação ativa mais concreta sobre o aluno, para que ele desenvolva seus conhecimentos com mais vontade.

Na construção do conhecimento deve existir uma ligação forte entre o sujeito e o objeto, ambos devem estar interrelacionados com o social para que a construção desse conhecimento não seja restrito. Sujeito e objeto são sempre modificados e dependentemente da prática social, e isso é o que chamamos de caráter social do conhecimento.

No processo ensino-aprendizagem o professor não pode fazer sozinho a tarefa. Não pode fazer pelo aluno, mas também o aluno não pode realizar suas atividades sozinho. O professor deve sim, ser o mediador na construção do conhecimento, estimulando o aluno a dar passos mais largos em busca de novos horizontes. Esta sim, é que deveria ser a forma de trabalho em sala de aula. Além disso, o professor deve provocar o aluno a pensar, criticar, estar sempre com o pensamento em atividade. Deve dispor de objetos e dar condições para que o aluno tenha rendimento naquilo que ele se debruça para conhecer. Deve interagir com o seu aluno em busca de soluções para os problemas propostos.

A problematização caracteriza a construção do conhecimento no momento em que o sujeito vive sendo desafiado pela natureza para poder transformá-la. O sujeito encontra problemas para conhecer ou transformar o objeto. E são justamente esses problemas o motor principal que faz com que o sujeito seja motivado para o desafio de construir mais conhecimentos em torno do objeto de estudo.

Estabelecendo a contradição

Estabelecer contradição representa um passo primordial para a constante busca da construção do conhecimento. Pela problematização o professor deve sempre adotar a contradição, confrontando-a como o conhecimento elementar ou parcialmente apropriado que o aluno tem. E isso traz a possibilidade de ganho de conhecimento por parte do aluno, transpondo-lhe do senso comum para o senso crítico. E sendo assim, ao invés do professor sobrecarregar a memória dos alunos com questões fúteis que não trazem significado algum para os alunos, ele devia persistir no levantamento de situação problema, para que os alunos sejam estimulados a refletir/penar sobre algum tema-problema. Sendo assim, os alunos tentarão resolver o problema e, caso não consigam, o professor dá um ajuda e o encaminham novamente para a continuidade da resolução do problema. O importante é se ligar no problema.

A respeito do planejamento das aulas, o professor deveria estimular muito mais a criatividade dos alunos, lendo textos e pedindo que tirassem a ideia central dos mesmos e interrogando sobre dúvidas acerca do conteúdo abordado, ao invés de ficar no círculo vicioso da tarefa mecanizada.

No ato do planejamento ou elaboração das aulas, o professor deve estar preocupado com o movimento do real, esquecendo, portanto, do movimento do conceito. Uma coisa é o professor conceituar para os alunos algo que pode estar ligado à realidade. Outra coisa é o professor tentar conceituar para esses mesmos alunos uma expressão química muito distante das experiências vividas por esses alunos. O professor jamais deverá ser escravo dos programas que só abordam conteúdos fora da realidade.

Isto posto, é bom ressaltar que não é fácil estabelecer a mudança da prática pedagógica por parte do professor, no sentido da dialética da travessia. Muitos problemas de várias ordens são vistos como barreiras para que o professor saia do seu estado de estagnação e mergulhe na prática educacional inovadora. As condições de trabalho, sua condição, econômica, etc, são alguns entre tantos fatores que impedem o rompimento da barreira da pedagogia tradicional.

Exposição dialogada

A prática pedagógica marcada pela exposição dialogada tem certa vantagem sobre a metodologia expositiva, em virtude de a primeira favorecer ao aluno a liberdade de poder opinar, levantar hipóteses sobre problemas tratados na sala de aula. Um outro lado positivo é a própria interação que há entre o aluno e o professor durante a abordagem do assunto em pauta.

De a aula dialogada corresponde a um avanço em relação à expositiva, o que diríamos da exposição provocativa? É justamente nesse tipo de exposição que os problemas são colocados para serem solucionados pelos alunos. Nesta fase os alunos são estimulados para desenvolver uma reflexão de confronto. O que o professor diz é investigado pelos alunos. Aqui, tanto a postura dos alunos quanto a do professor tomam outro rumo.

Face ao exposto, perguntamos: diante de tanta liberdade dada ao aluno para que ele possa falar à vontade, podemos dizer que o professor não pode mais falar? Claro que não! O professor sempre deverá ser o mediador na sala de aula e a sua presença será muito importante para ajudar o aluno a sair do estágio sincrético da construção do conhecimento.

Certamente o professor contribui para a aceleração da reconstrução do saber – investigação versus exposição – quando orienta os alunos em meio às dúvidas na solução dos problemas. O aluno trás o seu conhecimento sincrético e o professor como mediador expões algumas informações e o aluno, nesse sentido, deverá ser capaz de superar este estágio do conhecimento.

O professor, quanto à questão das técnicas, deverá ficar atento quando exigir dos alunos apresentação de trabalhos em grupo. O que importa aqui não é esperar uma apresentação, uma exposição espetacular daquilo que foi estudado pelos alunos, nem sequer poupar as energias do professor. O mais importante mesmo com isso é ajudar para que dessa forma os alunos engrandeçam a sua construção de conhecimento. De certa forma, esta ou outras técnicas deverão ser submetidas a um método ideal, onde seja necessária a apresentação sincrética do objeto de estudo, expressão das representações prévias, problematização, fornecimento de subsídios, elaboração de hipóteses, ..., síntese conclusiva, etc.

ELABORAÇÃO E EXPRESSÃO DA SÍNTESE DO CONHECIMENTO

Aqui o aluno recolhe novos elementos apresentados pelo professor, estabelece novas relações até então não percebidas ou ainda percebidas de maneira diferente. Essa ação permite que o aluno construa um conhecimento mais elaborando, a partir da complementação ou da negação do conhecimento anterior.

É o momento em que o educando, tendo terminado o seu estudo sobre o objeto, possa fazer um apanhado sintético a respeito dele. É neste momento que se espera que esta síntese tenha consistência fidedigna sobre o objeto estudado, do contrário, o aluno deverá percorrer todo o caminho de volta, da síncrese para a análise até chegar à construção de uma nova síntese.

Necessidade de expressão

A expressão material do conhecimento auxilia o aluno na concretização da sua síntese. Se esta vai ser materializada através da fala, tem a vantagem de a interação social provocar a correção de possíveis erros detectados na síntese. Se a síntese for materializada através da escrita isto ajudará para que o trabalho sintético seja bem mais elaborado e tenha maior perfeição, pois a partir da formatação podem se fazer correções à vontade (ao contrário da síntese falada).

Na relação do sujeito com o mundo, o professor deve entender que a fala é, sem dúvida, não somente um meio de comunicação, mas um instrumento de pensamento. À medida que o sujeito vai conhecendo algo, interagindo com o mundo social à sua volta, ele sente vontade de expressar-se sobre as descobertas advindas desse conhecimento. E, ao passo que o objeto é mais estranho para o sujeito ele sente muito mais vontade de fazer uso da palavra para poder conhecer o objeto de estudo.

No processo de determinação da síntese observamos que, enquanto aquilo que sintetizamos está somente em nossa cabeça, podemos expor esse conhecimento de forma mais generalizada, mas, à medida que formatamos a síntese materializando-a para o texto escrito, estamos concretizando o trabalho, realizando uma síntese conclusiva e restrita ao que está no papel.

É certo afirmar que jamais poderemos subjugar a nossa síntese material, pois, sendo assim estaríamos confessando a nossa própria impossibilidade de construir o conhecimento.

A interação social entre o educador e o caminho que o educando está trilhando se concretiza no momento em que há a expressão contínua das representações sintéticas elaboradas pelos educandos. Ao passo que as representações sintéticas são expostas e comentadas em sala de aula, ocorre uma interação social entre os alunos, como também entre esses e um novo conhecimento que poder ser reconstruído naquele momento.

Para que haja uma interação social dentro da classe é preciso que se crie um ambiente interativo. Esse ambiente só pode ser construído se houver um clima de respeito mútuo entre os alunos. O professor, para isso, deverá ajudar para que esse ambiente saudável seja criado. É nesse clima que tudo que o aluno fala deverá ter importância. Também ninguém poderá tomar o espaço de outro falando demais. Mas falar de menos também prejudica o desenvolvimento do trabalho.

São tantas as formas de expressão do conhecimento que o educando pode utilizar: oral, gestual, gráfica, escrita, etc. em todas elas estão presentes a construção de conhecimento que, de certa forma, provocou a mudança da realidade em relação a um conhecimento prévio sobre o assunto abordado.

Elaboração da síntese

Tendo em vista que a própria construção do conhecimento pode ser considerada de síntese, e em virtude de que só podemos fazer análises do problema depois da elaboração de uma síntese precária, fica difícil determinar em qual momento seria oportuno e aconselhável para a elaboração da síntese, isto porque a análise e a síntese estão intimamente muito articuladas.

Em se tratando dos níveis de síntese, podemos entender que há uma complexidade específica para cada forma de expressão dessa síntese. Na ordem crescente de abstração de conhecimento podemos citar a dramatização, a forma verbal e por último a forma escrita.

Para qualquer objeto de conhecimento há infinita possibilidade de se realizar a sequência: síncrese >análise > síntese. E para saber se o educando chegou ao grau de síntese minimamente satisfatória na construção do conhecimento, os educadores observam a expressão dos educandos em torno da problematização abordada, para assim poder verificar se os alunos atingiram a síntese mínima.

Interação na elaboração

Se o educando assim preferir, ele pode solicitar várias formas de expressão da síntese elaborada pelos alunos – de uma síntese provisória ele pode solicitar que os alunos construam uma síntese menos elaborada, uma mais elaborada. E pode ainda pedir uma síntese em grupo, promovendo a interação durante a elaboração. E pode ainda o professor exigir que os alunos construam uma síntese pessoal ou individual a partir da síntese grupal.

É importante saber que existe um limite na elaboração da síntese. Nem todos os educandos são capazes de chegar ao estágio da síntese, ficando paralisados na síncrese. Mesmo com a ajuda do educador alguns alunos sentem dificuldades e são limitados na elaboração da síntese. O conhecimento científico apurado, presente em alguns textos, juntamente com o conhecimento filosófico, podem ser um dos motivos que atrapalha certos alunos a chegar na reta final do estágio síncrese-análise-síntese, porque sentem dificuldades em analisar os textos.

Retorno à prática social

Se a prática da construção do conhecimento é pautada na realidade social, podemos afirmar que o ser humano como sujeito detentor e construtor de conhecimento, poderá modificar a sua realidade através da prática social, com vista na força da sua expressão carregada de significados. Para isso, o sujeito deverá ser compreendido e ter o dom de envolver as pessoas através do seu conhecimento, articulado com a realidade social.

CONCLUSÃO

A função primordial da educação está na construção do conhecimento. A ação pedagógica na escola deve oportunizar a construção do conhecimento, o que numa instância maior resulta na constituição de identidades autônomas, capazes de estabelecer relações críticas entre os homens, suas ações e o mundo. Entretanto sabemos que nem sempre as práticas pedagógicas atingem, ou procuram atingir a construção do conhecimento. Esse é um processo no qual é necessária a permanente busca de significado, de sentido.

O conhecimento só acontece através do significado que adquire aquilo que se estuda, aquilo que se fala e que se faz por quem realiza a ação, seja ele professor ou aluno; e principalmente só acontece quando há interação, onde todos têm voz para falar e discutir. Caso contrário, só se tem informações e sujeitos. Falta a interação entre eles, ou seja, a construção de significados.

A escola é a referência para a elaboração de uma leitura de mundo baseada no conhecimento científico. Logo, o principal determinante no processo de elaboração dessa leitura, que é construção de conhecimento, está no currículo – formal, em ação e oculto – como ação pedagógica. Dessa forma é fundamental ao professor e aos profissionais da educação, avaliar as questões curriculares, na busca de uma ação pedagógica que contribua efetivamente para a construção do conhecimento. Somente uma revisão profunda das questões curriculares, que envolva o planejamento dos programas, a discussão dos mesmos, a formulação dos planos de trabalho dos professores e a sua aplicação, ou seja, toda a ação pedagógica; poderá transformar a situação em que se encontra a situação educacional hoje.

Fonte

VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. Libertad – Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagógica. 14ª ed., 2002.

Questões

01. (COSEAC/2016) "O educador, numa postura atual, compreende que não é ele que deposita o conhecimento na cabeça dos alunos. Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento brotará de forma espontânea." (Celso Vasconcellos)

Quem constrói o conhecimento é o sujeito, mas:

a) o ambiente tem que ser apropriado e propício.
b) com a presença de um adulto orientando-o.
c) se houver um compromisso sério com a aprendizagem.
d) a partir da relação social mediada pela realidade.
e) dependerá de estímulos didáticos e lúdicos.

02. (FAFIPA/2016) Para Vasconcellos, o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. São elementos a serem considerados num plano de aula, EXCETO:

a) Encaminhamentos metodológicos.
b) Objetivos.
c) Conclusão.
d) Avaliação.

03. (ENADE – Pedagogia)

QUINO. Toda a Mafalda. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et al.
São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 71.

Muitas vezes, os próprios educadores, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e quando interrogados dão respostas evasivas: "é pré-requisito para as séries seguintes", "cai no vestibular", "hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender". Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. 13. ed.
São Paulo: Libertad, 2002, p. 27-8.

Correlacionando a tirinha de Mafalda e o texto de Vasconcellos, avalie as afirmações a seguir.

I. O processo de conhecimento deve ser refletido e encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social.

II. Saber qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas continua sendo uma questão nuclear para o processo pedagógico.

III. O processo de conhecimento deve possibilitar compreender, usufruir e transformar a realidade.

IV. A escola deve ensinar os conteúdos previstos na matriz curricular, mesmo que sejam desprovidos de significado e sentido para professores e alunos.

V. Os projetos curriculares devem desconsiderar a influência do currículo oculto que ocorre na escola com caráter informal e sem planejamento.

É correto apenas o que se afirma em

(A) I e III.
(B) I e IV.
(C) II e IV.
(D) I, II e III.
(E) II, III e IV.

Respostas

01. Resposta: D

Segundo Vasconcellos: Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo.

02. Resposta: C

Não é possível fazer conclusão em um Plano de Aula, pois é um plano do que ainda será realizado.

03. Resposta: D

As afirmações I, II e III são corretas e correspondem à alternativa de letra D.

I. O processo de conhecimento deve ser refletido e encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social.

II. Saber qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas continua sendo uma questão nuclear para o processo pedagógico.

III. O processo de conhecimento deve possibilitar compreender, usufruir e transformar a realidade.

A aprendizagem é uma experiência profunda de natureza social. Cabe à escola resgatar o conhecimento histórico e socialmente produzido, como base do conhecimento escolar. Os processos historicamente percorridos precisam ser trazidos como parte integrante dos desafios das novas descobertas, em sintonia com a realidade vivida, pois as atividades educativas necessitam ser significativas para o aluno. De um lado se coloca o professor como provedor do conhecimento organizado. De outro lado, há o aluno como sujeito ativo do conhecimento. Trata-se de um sujeito submetido a condicionantes sociais que acrescentam ao conhecimento uma visão da realidade socialmente transmitida.

Cada vez há mais estudos que demonstram que o conhecimento é construído socialmente. Para tanto, é preciso superar a dimensão restrita, mecânica, repetitiva e superficial da forma como o conhecimento é tratado na prática pedagógica e propiciar um saber dinâmico, relacionado à vida, prazeroso e com sentido. A capacidade de construir significados no processo de aprendizagem depende da possibilidade de o aluno estabelecer relações entre o que aprende e aquilo que já conhece. Trata-se de uma abordagem histórico-social que considera a relação pedagógica como mediação da formação social e política. Através do processo educativo o aluno desenvolve suas próprias capacidades de aprender, possibilitando a sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação da cidadania, com vistas a transformar o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.

As afirmações IV e V são incorretas.

I. A escola deve ensinar os conteúdos previstos na matriz curricular, mesmo que sejam desprovidos de significado e sentido para professores e alunos.

II. Os projetos curriculares devem desconsiderar a influência do currículo oculto que ocorre na escola com caráter informal e sem planejamento.

O processo de aprendizagem não pode ser visto de uma forma mecânica e linear, em que alunos adquirem algumas informações que lhes chegam a partir da determinação de uma matriz curricular.

Para conhecer é preciso tratar as informações, articulando-as entre si, imputando significado a elas. E a aprendizagem que se limita a um processo puramente mnemônico não favorece o surgimento de indivíduos capazes de tomar decisões satisfatórias diante de situações não previstas. Além disso, a possibilidade da aprendizagem destituída da construção ativa de significados, por parte do aprendiz, corresponde a um modelo de aprendizagem não mais valorizado nos dias de hoje. Ao contrário, concebe-se que a aprendizagem é um processo ativo em que a aquisição de conteúdos envolve um processo de atribuição de significado ao que é aprendido.

Para além dos currículos oficiais, o ambiente escolar circunstancia processos e condições que denotam um currículo oculto, fonte de inumeráveis aprendizagens para o aluno. Gimeno Sacristán (1998) define o currículo oculto como sendo tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados. E destaca: "a acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto" (SACRISTÁN, 1998).

Assim, para Gimeno Sacristán (2000), os projetos curriculares devem considerar a influência do currículo oculto. Compreende que o currículo depende de marcos variáveis e os conceitos estão direcionados para diferentes aspectos: aos resultados escolares observáveis e pretendidos, à práxis, ao aluno e suas experiências, o que é expresso e visível e o que está na linguagem e é invisível, nexo ou veículo de comunicação entre professor-aluno, escola-sociedade, representação cultural, dentre outros.

O currículo nos dá uma visão de cultura apresentada na escola, um projeto ou processo historicamente construído no tempo e lugar históricos, portanto, pela sociedade, e se construído é culturalmente elaborado; expressa ideologias, ideias, ao mesmo tempo em que é manifestação prática.

VEIGA, I. P. A. (ORG.). PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL. 2.ª ED. CAMPINAS: PAPIRUS, 1996.

O projeto político-pedagógico, segundo Veiga, 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 assume 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 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 v e m do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.

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:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável p ara 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 com o promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis o s campos de ação possível, comprometendo seu s atores e autores.

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". 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 a efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva". 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 compromissada 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:

A s novas forma s têm q u e ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio " chã o da escola ", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

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-pedagógica 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 com o possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.* 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*". 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".

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".

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 especificas 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 entraria m em cogitação.

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,

NOVA CONCURSOS

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, 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". 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 a penas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato d e sermos livres de alguma coisa, encontramo-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é u m a relação e, com o tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito d e regra, d e reconhecimento, d e intervenção recíproca. C o m efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

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*".

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.*

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». 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.*

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 gestar 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 gestar 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.

- 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 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.

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".

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 um nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas 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". 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.

NOVA CONCURSOS

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 a 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, 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 inter-relacione-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 "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". 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".

Moreira, 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, 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 seus estudantes e, em particular, que reduzem os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau.

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.

(...) *As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana e, são vistas como tendo menor prestígio 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, consequentemente, 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 diferente entre si, sem necessidade de consequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação do seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos sem prestar nenhuma atenção à cadencia 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.

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 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.

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.

Isto requer uma revisão das atribuições especificas 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, 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*".

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.

Fonte
VEIGA, O projeto político pedagógico da escola.

Questões

01. (COSEAC/2016) Para Ilma Passos Veiga, quanto à execução, um projeto político-pedagógico é de qualidade quando:

a) é um documento que se reduz à dimensão curricular.

b) prescinde de um estudo do meio em que a escola está inserida.

c) desconhece a identidade da instituição e privilegia as idiossincrasias individuais.

d) implica ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola.

e) é construído como produto acabado, não passível de modificações.

02. (Prefeitura de Palhoça – SC/2016) O PPP (Projeto político pedagógico) tem como princípios, segundo Sacristan (2001) e Veiga (2000):

a) Multiplicação de gestores educacionais com participação controlada no planejamento; integração pais e professores; treinamento de educadores em outras culturas.

b) A divulgação da cultura como princípio político pedagógico essencial, privilegiando a história estrangeira em detrimento da nacional; treinamento de professores e pagamento de índice de produtividade; valorização do corpo funcional da escola.

c) A difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral; a inserção dos sujeitos no mundo; a custódia dos mais jovens, suprindo nessa missão a família; igualdade de condições para acesso e permanência; qualidade para todos; gestão democrática e valorização do magistério.

d) Isonomia para o acesso e permanência; qualidade para todos; gestão democrática de professores e administradores escolares; incremento salarial para o magistério evidenciando a produtividade de cada um; valorização de funcionários.

03. (IF-TO/2016) Veiga (2010) menciona alguns princípios norteadores do Projeto Político-pedagógico. Marque a alternativa que não contempla a proposição da referida autora:

a) Gestão democrática.

b) Igualdade.

c) Qualidade.

d) Valorização do estudante.

e) Liberdade.

Respostas

01. Resposta: D

"É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania"(VEIGA, 2000, p. 23).

02. Resposta: C

Princípios orientadores na construção do Projeto Político-Pedagógico:

A construção do PPP na perspectiva da gestão democrática fundamenta-se nos mesmos princípios que norteiam a escola pública e democrática. Gimeno Sacristan (2001), ao discutir a escola pública como um projeto da modernidade, destaca seus objetivos e suas finalidades em quatro grandes grupos:

a) a fundamentação da democracia

b) o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito.

c) a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral.

d) a inserção dos sujeitos no mundo

e) a custódia dos mais jovens, suprindo nessa missão a família.

03. Resposta: D

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.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais.

c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

d) Liberdade é outro princípio constitucional.

e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

Assim, em nenhum momento a autora menciona a alternativa "d" Valorização do estudante.

VINHA, TELMA PILEGGI. O EDUCADOR E A MORALIDADE INFANTIL NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA. REVISTA DO COGEIME, Nº 14, JULHO/99, PÁG. 15-38.

O que me levou a pesquisar a área da moralidade, a questão da autonomia, foi a minha experiência como coordenadora pedagógica. Quando eu trabalhava em Itatiba, cidade próxima a Campinas, como coordenadora, os professores costumavam me perguntar: "O que eu faço com aquele aluno que bate nos outros? O que eu faço com aquele que fala palavrão o tempo inteiro? E com aquele que não pára um minuto quieto, que fica correndo pela classe? Eu ponho para pensar e não adianta."

Eu também não sabia o que fazer. Sabíamos que não podia gritar, não podia estrangular, mesmo sendo nossa vontade, não podia colocar de castigo, não podia bater. Nós sabíamos o que não fazer, mas não sabíamos quais procedimentos eram adequados para lidar com essa questão do desenvolvimento da moralidade, da autonomia, da disciplina.

Estudamos um pouco de psicologia, lemos textos, lemos artigos e não queremos educar como educávamos algumas décadas atrás. Não queremos repetir um modelo de educação autoritária, como a que nós tivemos. Mas, ao mesmo tempo, nos sentimos inseguros de como agir diante de um mal comportamento de uma criança. Por vezes, os professores sentiam-se muito permissivos. Diziam: "Eu converso, converso, converso e não adianta. Não acontece nada. Ele continua da mesma maneira."

Em outros momentos, o professor não se continha e acabava estourando e sentia-se autoritário demais. A nossa preocupação era encontrar o limite da intervenção, de qual o procedimento que está mais coerente com o ser humano que eu quero formar. Que ser humano vocês querem formar? Autônomo, crítico, criativo, humano, responsável, que saiba conviver com o outro, cidadão, feliz, inteligente.

Humano, no sentido de pessoa humanizada, merece reflexão. Será que os nossos procedimentos pedagógicos, aqueles que utilizamos em sala de aula, são coerentes com esse homem que queremos construir?

Na escola tradicional, o professor também tem esses objetivos belos e nobres, e realmente gostaria de estar trabalhando para formar esse homem. Só que, na sala de aula, uma carteira está atrás da outra e as crianças não podem se comunicar, conversar. Cada um tem que ter o seu próprio material, não pode emprestar para o amigo. A professora é quem diz o que fazer, quando fazer, como começar, quando começar, a que horas terminar. Ela é quem determina, inclusive, a ida ao banheiro. É a própria professora que diz para as crianças quando está certo e quando está errado.

Como é que queremos formar pessoas cooperativas, se um não pode ajudar o outro, porque isso é visto como 'cola', como uma coisa negativa? Quando escrevem, eles colocam o braço sobre o trabalho para o outro não ver. Como é que eu posso formar pessoas solidárias, se cada um tem que ter o seu, se eu não posso compartilhar os meus materiais, se eu não posso compartilhar minhas atividades com o meu colega? Como é que eu quero formar pessoas que saibam decidir, se o professor decide até a hora das crianças irem ao banheiro, decide que atividade vai ser dada, como vai ser feita? Como é que eu quero crianças que saibam viver em uma democracia, conviver com os iguais, se eles não podem conversar?

Há muita incoerência entre o objetivo e os instrumentos utilizados para atingir esse objetivo. Se o objetivo é formar um ser humano autônomo, criativo etc, a sala tem que ter um ambiente em que tudo isso seja possível de acontecer. Essa é apenas uma reflexão inicial. O tema central é a construção da autonomia, o desenvolvimento moral.

O que se entende por moralidade? Qual é a ideia de moralidade? O que é certo? O que é íntegro, integridade, respeito, o bem, o caráter? Como isso é construído na criança, como a criança aprende isso no dia-a-dia? Ela segue exemplos, modelos?

Primeiramente, o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê.

Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo. O estudo da moral, da ética, é como eu devo agir. O mais importante, para Piaget, não são os valores pessoais. O que mais importa para ele é por que eu sigo esses valores. Por exemplo, por que eu tenho que ser honesto numa relação com outra pessoa? Por que a sociedade me ensinou e todos cobram esse padrão social? Se eu viver em uma sociedade que me ensine que a mentira, às vezes, é o melhor caminho, então eu posso mentir e tudo bem? Eu tenho que ser verdadeiro sempre? Por que isso é importante?

Piaget mostra o que vai fazer diferença entre uma moral autônoma – quando uma pessoa governa a si mesma, é responsável pelos seus atos, leva em conta o outro antes de tomar uma decisão – e uma moral heterônoma – quando a pessoa é governada pelos outros. É uma pessoa que justifica o que ela faz, justifica o que ela sente em nome do outro, do terceiro. "Eu penso assim porque a vida inteira me ensinaram a agir assim."

O que faz diferença entre uma moral heterônoma, em que a moral é externa, e a autônoma, em que o centro, a ética, os meus valores, são interiorizados, são internos é justamente a razão de eu seguir os meus valores. Por que os professores querem que as crianças cumpram as regras da classe? Porque as regras são necessárias para organizar os trabalhos, para formar os cidadãos do futuro e não por medo da criança de ficar sem recreio ou receber uma punição ou uma recompensa do professor depois.

O fundamental para Piaget é que as pessoas autônomas seguem determinadas normas porque elas acreditam que isso é o melhor para elas. Elas não seguem essas normas para receber uma recompensa, por medo do olhar externo, por medo de uma punição, de uma censura. O importante não é ser leal ou não, mas por que eu estou sendo leal.

É preciso saber que numa relação entre pessoas, se uma começar a falar mentiras, o elo de confiança é rompido, desestabilizando a relação. O importante é refletir a respeito de por que seguimos as normas, os nossos valores. É por medo ou para agradar os pais, o diretor, as crianças?

Para serem coerentes com isso, os educadores devem estar pensando por que estão transformando a sala de aula, aderindo ao construtivismo. Se é porque eu sigo os meus valores e estou me transformando ou se é por uma recompensa ou uma punição. É isso que vai fazer diferença entre uma moral autônoma e uma moral heterônoma.

Para a criança, a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio. O mesmo vale para a moralidade. A construção dos valores, o desenvolvimento moral, se dá a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral, necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro.

Será que a moralidade é ensinada diretamente? É muito comum usarmos histórias infantis – contar que o Pinocchio mentiu e o nariz dele cresceu. Quando as crianças brigam, contamos uma história de briga entre os personagens, que tiveram um final trágico. Com a história da cigarra e da formiga, ensinamos a questão da solidariedade, da cooperação, e assim por diante, sempre utilizando a moral da história.

Na realidade, a moralidade não se aprende assim. A moralidade não é ensinada por sermões. A moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências diárias que a criança tem ao se relacionar com o outro.

O pai ensina a não mentir, mas quando, por exemplo, encontra uma morena na padaria, diz para o filho: "não fala para tua mãe que eu encontrei com a fulana". Ou a mãe bate o carro e diz: "não conta para o teu pai que fui eu!". Ou ainda quando a criança fala a verdade, é punida, mais pelo que ela contou do que por ter falado a verdade. No entanto, para a criança, o sentimento é de que falou a verdade e foi castigada. O que ela está aprendendo?

A criança vai percebendo que, às vezes, ela mente e não é descoberta e que a mentira é necessária para escapar de um castigo. Essas são as experiências que ela está tendo com as pessoas, mostrando que nem sempre ser honesto é um bom negócio.

Para falar da moralidade infantil é preciso considerar que a criança tem uma concepção do que é certo, do que é errado, do valor de verdade, do valor de mentira, completamente diferente do adulto. Para uma criança pequena, uma mentira que é considerada grave é uma mentira em que você não pode acreditar. É, por exemplo, você dizer que encontrou um homem do tamanho de um prédio. Para ela, essa é uma mentira muito grave, porque não existe um homem do tamanho de um prédio. Assim, o exagero para a criança é mentira. Por outro lado, ela falar que tirou uma nota alta na prova, sendo que não tirou, não é uma mentira assim tão séria, porque ela poderia ter tirado mesmo! Como ela poderia ter tirado, é uma mentirinha boba.

Um adulto que disser que trocou de carro e não trocou cometeu uma mentira séria, porque está querendo aparecer, teve a intenção de mentir e enganar. Mas se alguém disser: "eu vi um caminhão que parecia um navio de tão grande", as pessoas vão perceber que é um exagero, não é uma mentira tão séria. Para a criança é o contrário.

A criança também considera o engano e a mentira a mesma coisa. A partir daí, como podemos lidar com a mentira na criança? Constance Camille deixa claro que, primeiramente, devemos perceber que a própria inteligência da criança – de educação infantil, com dois a sete anos – é pré-operatória, é intuitiva.

Muitas vezes acontece que o adulto é capaz, a partir de indícios, deduzir que a criança comeu biscoitos – a lata de biscoito está diminuindo, a boquinha da criança está suja. Em vez de afirmar: "você comeu biscoito", diz: "o seu coração está me dizendo que você comeu biscoito." Ou: "deixa eu olhar nos seus olhos. Você comeu biscoito e está mentindo" Isso é um abuso da autoridade do adulto que trata a criança como se fosse transparente. Isso só é possível porque essa criança ainda é pré-operatória, incapaz de tirar a conclusão como o adulto.

Eles realmente acreditam que são transparentes e que os adultos são mágicos, têm o poder de, olhando dentro dos olhos, ouvindo o coração, adivinhar. É diferente se o adulto falar "eu não posso acreditar no que você está me dizendo por causa disso".

A primeira atitude do adulto é não abusar da autoridade de adulto, porque a criança constrói a privacidade com muito custo. É preciso dizer para a criança o porquê de você não acreditar no que ela está dizendo e mostrar onde está a mentira no que ela falou. Explicar quais são as consequências da mentira na relação entre duas pessoas.

Quando queremos crianças e pessoas sinceras, devemos estar preparados para ouvir verdades agradáveis e desagradáveis. Valorizar o fato de a criança ter contado a verdade, mas não deixar de conversar sobre o que ela fez. Deixar claro que contar a verdade é algo saudável, e refletir sobre o ato em si.

Moralidade envolve uma série de regras e essas regras só existem porque na convivência entre as pessoas são necessárias. Com o tempo, a criança vai percebendo as consequências do não cumprimento da regra ou da necessidade dessa regra existir. Na educação, é isso que tem de ser mostrado para as crianças.

É muito comum as regras serem associadas ao medo da criança ser punida, ao medo dela ser castigada por Deus, ou por um anjinho que está vendo tudo. Ou ainda a uma recompensa. Se ela for boazinha, vai ganhar um sorvete. Na realidade, se a criança só deixa de mentir porque tem medo de o nariz crescer, ou deixa de mentir porque a mamãe não gosta que mente, ou porque a mamãe acha feio, ela cresce com medo de descobrirem. O que fazia essa criança legitimar a norma de falar a verdade eram coisas que, provavelmente, quando ela crescer já não vai acreditar mais. Haverá situações em que ela vai mentir e ninguém vai descobrir, o nariz não vai crescer. Ela vai experimentar situações em que a opinião da mãe dela não pesa tanto quanto a dos amigos.

O que fazia a criança legitimar a norma já não existe mais. Ela não tem mais porque cumprir. Por isso é importante associar uma regra a um bem-estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social.

Temas transversais

Atualmente, é comum os professores alegarem que, nas classes em que trabalham em grupos, as crianças têm mais conflitos. É claro, elas convivem mais, antes elas conviviam menos, então os conflitos não apareciam. A moralidade é justamente um tema transversal à ética por causa disso.

As crianças estão convivendo e, de repente acontece uma briga. Se o professor finge que não vê, ele está passando uma mensagem de que, nessa escola, a agressão é permitida. Ao contrário, se a briga é encerrada por um adulto e os dois são colocados de castigo, a mensagem é de que os adultos têm mais autoridade, e quando vocês tiverem um problema têm de procurar um adulto. O melhor seria interferir para revalidar a regra e deixar claro: "aqui nesta escola, as pessoas não devem se agredir. Vamos ver o que está acontecendo e uma maneira de resolver isso sem agressão."

Diante do mesmo conflito, o adulto pode ter respostas diferentes e, de qualquer maneira, ele está ensinando a moralidade nesse dia-a-dia. Com cada resposta que ele dá, ou com as que ele não dá, a moralidade e a ética são abordadas. Por isso é um tema transversal. A moralidade vai se dando a partir daquelas situações do cotidiano do professor, do pai, das crianças com as crianças. Nesses momentos é que estão sendo trabalhadas a ética e a moralidade.

Cada ato do relacionamento com o aluno serve para algo e faz parte da construção da personalidade que a criança está formando. Em cada ato, o educador tem que perceber que está trabalhando a moralidade, por isso que é um tema transversal. Vamos supor que duas crianças estejam brigando por causa de um balanço. O professor pode fingir que não está vendo. Ou pode ir lá e dizer: "Cada um balança dois minutos e eu vou ficar marcando." Ou ele pode chegar e falar: "Temos um balanço e duas crianças querendo balançar. Como vamos resolver isso? Como vamos fazer para que todos usem o balanço?"

Nos três casos, o professor está passando uma mensagem. Podem se pagar porque o problema é de vocês. Ou o adulto resolve o problema. Ou vamos resolver o problema sem agressão.

Quando as crianças começam a resolver os problemas, as soluções não são as mais adequadas. Mas elas só vão chegar a resolver os problemas de forma adequada, quando começarem a resolvê-los, percebendo as consequências.

Em nenhum momento afirma-se que o professor não deve intervir. Mas a intervenção deve ser adequada, construtiva. Atuar como interlocutor ou mediador do problema, da discussão para que as crianças possam chegar a uma conclusão.

O que as crianças podem fazer na sala, com relação aos limites, às normas, é justamente elaborar as regras. Há normas que são necessárias, não são negociadas. Por exemplo, não é permitido bater. É uma regra que não pode ser flexível – bater só de vez em quando ou de leve. Outro exemplo é escovar os dentes, também é uma regra que não tem negociação.

Nas salas de aula existem dois tipos de regras. As regras necessárias são as regras de boa saúde, de boa educação. São regras que não se negocia. A criança não pode escolher se ela quer ir na escola ou não. Este tipo de escolha não tem negociação.

Existem outras normas que são as que organizam o trabalho da sala e garantem a justiça. Da formulação dessas regras as crianças podem participar. Por exemplo, combinar algum sinal para avisar quando o barulho estiver muito alto. Há salas em que a criança incomodada com o barulho apaga a luz para avisar os colegas que abaixem o tom de voz. Diminuiu, ela acende a luz. Assim, até a cobrança da regra não fica só com o professor, mas também com quem estiver incomodado.

É muito comum acontecer uma visão reducionista da teoria de Piaget, quando as escolas acham que a criança pequena pode escolher qual a sanção ou castigo que vai ser dado à criança que está aprontando alguma coisa. Crianças de seis anos são egocêntricas e incapazes de coordenar pontos de vista diferentes, de se colocar no lugar do outro. Elas escolhem os castigos da maneira mais severa, que é a ideia que elas têm de justiça. Para elas, é justo pagar o preço sofrendo, para ser perdoado e aceito no grupo, restabelecendo o elo que foi rompido.

Nesses casos, não se pode passar a autoridade da escolha de sanção para a criança, mas sim elaborar a regra com eles. Um problema é colocado, discutido e decidido pelo grupo, resultando numa regra. Mas não se combina com as crianças o que fazer com quem não segue a regra, porque isso é um problema do professor, que tem que ser bem preparado para saber qual é a sanção mais justa, com o aluno.

A criança tem uma interpretação de regra rígida, ao pé da letra. Ela não percebe que cada caso é um caso. Ela não tem essa noção de justiça. É um erro acharmos que as crianças podem escolher qual é a sanção mais justa. Quando pregamos a intervenção e a não intervenção, trata-se de uma intervenção adequada, porque o professor desempenha uma autoridade na classe. Até saber, inclusive, até onde as crianças podem ir.

A moralidade é um tema transversal porque, quer o professor queira, quer não queira, está trabalhando a moral. O problema é que a maioria das escolas trabalham a moralidade não em direção à autonomia e sim à manutenção da heteronomia. Toda escola – de Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino médio, professor de química, de física – trabalha a moral. Mas muito poucos professores a trabalham em direção a autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam temas transversais como orientação sexual, educação para a saúde, ética, pluralidade cultural, meio ambiente. Quando o professor pede para as crianças escovarem os dentes e a torneira fica aberta, ele está trabalhando o tema transversal meio ambiente, mas com o desperdício.

Em outra situação, ele vê duas crianças brincando de faz-de-conta de namorar ou se beijando e fica roxo de vergonha ou repreende. Ele também está trabalhando a orientação sexual. Nós precisamos conhecer muito bem os temas transversais porque, independentemente da nossa vontade, eles estão sendo trabalhados.

A moralidade é ensinada a todo momento. O professor passa mensagens e valores constantemente. Qualquer professor transmite valores e regras nos livros didáticos, na organização institucional. Para cada regra da escola, temos de pensar se ela é realmente necessária, se está prejudicando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Tudo tem que ter um sentido de existir.

Outro aspecto refere-se a como o conteúdo é trabalhado. Se queremos "pessoas críticas", não ensinamos história com uma visão única, dando a crítica pronta. É preciso que eles comparem diferentes autores sobre história e discutam. Para ensinar o lógico-matemático, é preciso dar oportunidade para a criança reinventar, assim como no conhecimento físico, com as propriedades dos objetos, cor, sabor, odor.

Ensinar sem permitir que eles descubram, passando os conceitos como se fossem verdades prontas, ensinando a técnica para resolver sem deixá-los resolver por si mesmos, assim o educador deixa claro que a verdade vem da cabeça do professor. Assim, o que os alunos têm de fazer, mesmo que eles não entendam, é obedecer, é aceitar a autoridade, que hoje é o professor e amanhã pode ser o diretor, o chefe, o marido, o político.

As crianças vão aprendendo a engolir sem entender. Vão engolindo e achando que é assim mesmo e quando crescem, continuam acreditando que as verdades vêm de determinadas pessoas e não questionam essas verdades.

Avaliação

A forma de avaliação das crianças é outro aspecto. Por exemplo, perder ponto quando conversar e ganhar ponto quando entregar trabalho. A maneira de usar o instrumento de avaliação, ameaçando com frases como: "vocês vão ver na hora da prova, vou dar uma prova surpresa". Portanto, na avaliação, e se é avaliado o desenvolvimento da criança pequena, também está sendo trabalhada a moralidade.

A relação professor-aluno e a relação entre as próprias crianças são indicativas de valores, normas e regras. Se é permitida a discriminação e o desrespeito no relacionamento entre os alunos, isso é legitimado pela escola, que não tem esse direito e o professor não pode permitir esse tipo de atitude no ambiente escolar.

Nós precisamos, como educadores, ter uma postura extremamente exemplar. Somos modelos e sabemos que, nesse período pré-operatório, a criança aprende muito por imitação, que é inconsciente. O modelo tem que ser exemplar porque a criança não vai aprender o que é falado, mas com os atos de quem fala. Por isso, é fundamental que haja coerência no modo de agir e coerência no discurso.

Para a criança aprender o respeito, tem que viver em um ambiente de respeito. Para aprender a falar baixo, é preciso que se fale baixo com ela. Se as crianças utilizam uniforme, os professores têm de usar também. Se o professor quer que as crianças, por exemplo, respeitem uma fila, tem que respeitar também e, na hora da merenda, entrar na fila, e se quer que eles falem a verdade, tem que ser sincero.

O modelo tem que ser exemplar e isso é fundamental. A criança não vai seguir as mensagens passadas verbalmente, oralmente. Ela vai seguir o comportamento. Por isso a postura tem que ser muito exemplar.

Ambiente cooperativo

É muito comum na educação em geral, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que se estudem técnicas e procedimentos de educação moral, mas o professor não faz o essencial que é construir um ambiente cooperativo. Não adianta pensar em trabalhar direitos e respeito com discurso e técnicas em cima de dilemas, e não construir na classe um ambiente em que tudo isso está presente.

A preocupação deve ser construir esse ambiente, em que as crianças interajam, pautado pelo respeito, sem coerção ou pressão. Favorecer que a criança tome pequenas decisões e assuma responsabilidades. Ela estará construindo esse conhecimento e o professor também estará trabalhando com temas específicos, como os direitos.

Na verdade, a construção da personalidade moral vai se dar a partir da interação com os diversos ambientes: família, escola, amigos, meios de comunicação, etc. Cada um tem um peso. Na primeira infância, até os quatro anos, a família tem um peso muito grande. A interação com esses vários ambientes é que vai formando o desenvolvimento moral da criança.

Na realidade, o que faz uma criança desenvolver mais ou menos a sua moralidade e a sua autonomia, é justamente o convívio, se ela está interagindo num ambiente autoritário ou democrático. Mas a concepção de autoritário não é apenas o "não". Em um ambiente em que tudo é não, é natural que a criança tenha mais dificuldades de tomar decisões para assumir responsabilidades e ficar com medo de punições. Mas no construtivismo, o autoritário não é só esse ambiente.

Autoritário é o que o adulto faz pela criança que ela pode fazer por si mesma. Autoritário é quando o professor está ensinando ou instruindo algo que a criança pode descobrir ou reinventar a partir de situações que ele vai colocando, para que ela reinvente, para que ela descubra. Autoritário, é aquele professor que coloca as normas, que diz o que é melhor para a criança. É o professor que não permite que as crianças interajam, que elas troquem ideias. Autoritário é o professor que entrega o trabalho na mão, recolhe o trabalho, resolve os problemas, entrega o material, diz o horário de começar, de ir ao banheiro etc.

Eu brinco que "atire a primeira pedra quem nunca tiver pecado", porque no dia-a-dia do educador, acabamos amarrando o sapato, pondo comida no prato, ajudando a criança. E, muitas vezes, os pais que podem ter babá, podem estar prejudicando ainda mais as crianças, porque muitas vezes a babá tira a roupa, dá o banho, escolhe a roupa, põe a roupa, abotoa, amarra o sapato, penteia o cabelo, põe a comida no prato, dá a comida na boca, põe na frente da televisão, coisas que a criança poderia fazer sozinha.

Assim, um ambiente autoritário é um ambiente em que não é permitido que a criança faça as coisas por ela mesma. O democrático é o contrário, é aquele ambiente em que a criança planeja junto com o professor quais atividades vão ter naquele dia. Ela vai tomar decisões, escolher, dentre as opções oferecidas pelo professor, quais quer fazer. É o ambiente em que as crianças montam os cantinhos, pegam os materiais e estes são compartilhados. A criança é quem decide e o ritmo dela é respeitado.

Então, por exemplo, se uma criança demora mais para fazer um desenho e outra menos, a que terminou muda de canto. Não tem aquela comparação entre as pessoas: "olha, tá vendo, está todo o mundo te esperando, só falta você."

Nesse ambiente democrático, diante de um conflito, as crianças vão pensar outra maneira de resolvê-lo, sem usar as mãos, os dentes, cotovelo, joelho, pé. O professor evita fazer pela criança tudo aquilo que ela pode fazer por si mesma. Em casa é a mesma coisa.

A criança pequena não pode tomar grandes decisões. Por exemplo, não cabe à criança escolher em que escola quer estudar, nem se ela quer sair numa noite fria com casaco ou não. Isso ela não pode decidir. Mas ela pode decidir com qual casaco ela quer sair, se ela quer com o vermelho, com o roxo ou com o amarelo. Ela pode decidir, por exemplo na escola, se ela quer entrar com a mãe ou se prefere entrar sozinha. Ela não vai escolher se ela vai trabalhar ou não no dia, mas ela pode escolher quais atividades. A criança pequena, em um ambiente democrático, não toma qualquer decisão, mas está tomando pequenas decisões o tempo inteiro.

Em virtude da educação autoritária que nós tivemos, hoje em dia, diante de desafios, morremos de medo de errar. Quando alguém pede para a pessoa falar em público, ela treme na base. Para tomar decisões, justificamos o nosso agir em nome do outro: "Ah, mas fulano falou que era para eu fazer assim", ou: "eu reagi assim porque o porteiro foi mal-educado comigo", mas você poderia ter reagido de outra maneira.

Justamente pelo fruto dessa educação é que nós somos assim hoje. O mercado de trabalho, inclusive, exige mais do que apenas cumprir ordens. Exige pessoas que pensem por si mesmas, que tomem decisões, criativas, que estejam sempre se atualizando. A escola está formando pessoas que não estão atendendo às necessidades do próprio mercado profissional.

O Piaget diz que as pessoas verdadeiramente autônomas são raras. É claro, a vida inteira vivemos em um ambiente autoritário, quando não era a escola, era mãe, o pai que diziam que tinha que obedecer, que é o pai quem manda.

Cito o depoimento de um pai no livro "Liberdade sem medo": "meus pais foram autoritários, minha escola usava castigo e, se não fosse por isso, eu não seria a pessoa que eu sou hoje." E o Hill responde assim para ele: "olha, eu não conheço o senhor, mas quem disse que o senhor não poderia ser uma pessoa melhor do que é hoje?!". Temos que argumentar isso com os pais, mostrando que o mundo está mudando. Nós somos frutos de uma educação autoritária, mas queremos formar pessoas cada vez melhores.

Os limites vão situar a criança no espaço social e é preciso determinar os espaços da mãe, do colega, da professora. No desenvolvimento moral, para Piaget, os limites são necessários e eles precisam existir. A criança necessita disso para se sentir amada, protegida. Para chegar à autonomia, ela precisa primeiro dos limites colocados pelo adulto. Depois ela irá construindo os seus próprios limites.

Amor, temor e respeito

Ao mesmo tempo que eu amo, eu também temo. Esse sentimento é o respeito. Para Piaget, todo o respeito é uma mistura de amor e de temor.

Piaget percebeu que as crianças pequenas têm um sentimento que ele chama de sentimento de obrigação, de aceitação interior a uma norma, a uma recomendação dos adultos. Por exemplo, se a criança vai colocar a mão na tomada, a mãe diz assim: "não pode! ". Ela sabe que lá não é para mexer, tanto que mexe escondido ou mexe e olha para a mãe. Isso porque essa criança aceita interiormente aquela recomendação. Ela sabe que não é para mexer e se ela for flagrada mexendo, fica constrangida, perturbada, porque sabe que fez algo errado.

O Piaget perguntou: "por que as crianças, em uma idade tão pequena, em que tudo é brincadeira, tudo é espontaneidade, por que essas crianças aceitam o que os adultos falam? Por que elas simplesmente não ignoram?

Ele descobriu que para a criança ter esse sentimento de aceitação interior a uma norma, a uma regra, é preciso que haja duas condições simultâneas. Primeiro essa criança precisa estar acostumada a receber normas e recomendações que são comuns, como não mexer na tomada, não atravessar a rua sozinha, não brincar com faca. Estar acostumada primeiro a receber limites, receber normas.

O segundo fator que faz com que essa criança apresente esse sentimento de obrigação é que ela só vai ter aceitação interior a uma regra quando essa norma parta de uma pessoa que ela respeita. Ela só tem aceitação interior a uma norma se essa norma vem de uma pessoa que ao mesmo tempo ela ame e tema.

Será que só o amor é suficiente para causar sentimento de obrigação? Não. Por exemplo, ela ama o irmão mais velho e não tem essa aceitação interior de uma regra posta por um irmão ou uma irmã.

A criança tem medo de uma pessoa estranha, tanto que se esconde atrás da perna da mãe. Mas a recomendação de um estranho, a ordem de um estranho, não faz com que uma criança se sinta obrigada a isso. O medo de uma pessoa só coage, a criança não faz enquanto ela sente medo. Depois que a pessoa que causa o medo sai, ela está livre para agir. Então o medo não causa aceitação interior à norma nenhuma.

Esse primeiro respeito, Piaget chama de respeito unilateral. É o respeito de um lado só, que a criança tem pelo adulto. A criança vê o adulto como o mais forte, como aquele que sabe mais. Então esse respeito é uma relação assimétrica entre o adulto e a criança. A criança por exemplo, nunca vê o professor como uma pessoa igual a ela.

A criança vê o professor como aquele que sabe mais. Entre os colegas, elas discutem, mas se o professor falar: "é isso, tá errado", elas não vão questionar.

Com o pai se dá o mesmo. É uma relação desigual. A criança nunca vê o adulto como igual. Se respeito é uma mistura de amor e temor, o temor do respeito unilateral é o seguinte: a criança tem medo de ser punida, tem medo de ser censurada e principalmente tem medo de perder o amor dos pais.

Inclusive, jamais devemos utilizar com a criança a retirada do amor como sanção. Por exemplo, falar assim: "eu não gosto mais de você, você é feio. A mamãe está triste, não quer mais falar com você." Não se usa a retirada de amor porque a criança só se atreve, só se arrisca, em relações frágeis. Aquelas relações em que se ela aprontar alguma coisa, o colega não vai querer mais brincar com ela. Isso porque existe uma segurança de ser amada, de estar em casa, de que nunca vai perder o amor dos pais, uma relação estável.

Moral heterônoma

O respeito unilateral, que a criança tem medo de perder o amor, medo de ser punida, de ser censurada, leva a uma moral que é chamada de moral heterônoma. É a moral da criança que é governada pelos adultos. O exemplo de moral heterônoma é que a criança justifica uma regra, uma norma, em cima da autoridade de um adulto.

As crianças têm uma ideia do adulto como se este fosse mágico, como se quando eles crescerem saberão tudo. O adulto desenvolveu determinadas estruturas que permitem raciocinar de uma maneira diferente da criança, e para ela, o adulto sabe muita coisa.

Isso é moral heterônoma e as relações dessa moral são justamente consequência de respeito unilateral. A criança pequena só estabelece com o adulto relações de respeito unilateral. Ela não consegue estabelecer uma relação de igual para igual, que são as relações de respeito mútuo, relações de mão dupla. Eu te respeito e você me respeita. A criança pequena tem aceitação interior do que o adulto fala.

Mas, e o adulto tem aceitação interior ao que a criança fala? Não. Muitas vezes nem aceitamos o que a criança fala. No respeito mútuo, não existe mais a presença da autoridade. A legalidade, quer dizer, o que é legal, o que é justo, predomina. Nas relações de respeito mútuo, o respeito não é amor e temor? Nas relações de respeito mútuo também existem amor e temor. Mas o temor nesse caso é o medo de eu decair aos olhos dos outros, não é mais o medo de ser censurado, de ser castigado, de ser punido, de perder o amor.

As relações de respeito mútuo, entre pessoas que se consideram iguais, levam à uma moral autônoma. Autônoma é a pessoa que governa a si mesma, mas considerando sempre o outro por vontade própria. Não é simplesmente eu fazer o que eu quero. É eu considerar o que é melhor para nós, ao tomar uma decisão.

Moral autônoma é dizer assim: "eu estou trabalhando com Piaget porque eu estudei e concordo com as ideias. Não porque ele falou e eu falo amém. Eu estou estudando e vejo que isso é coerente. " Autonomia é decorrente de relações de igual para igual.

A criança pequena não consegue ver o adulto como igual, mas quem ela consegue tratar como igual? Os colegas. Para a criança chegar à autonomia, ela precisa ter relações de respeito mútuo. Para isso, ela precisa conviver com crianças da mesma idade que ela.

Na escola, a criança vai poder conviver com crianças da mesma idade. No entanto, a escola põe uma carteira atrás da outra e não permite que as crianças troquem ideias. Se elas não tiverem essas relações em que vão discutir e resolver os conflitos, trocando ideias, percebendo que os pontos de vista são diferentes, dificilmente vão chegar à autonomia.

Na escola tradicional, só durante o recreio é permitido que as crianças troquem ideias. Assim, as crianças vão continuar heterônomas e se tornarão adultos heterônomos.

Um princípio básico da teoria Piagetiana é a interação social. Para chegar à autonomia moral e intelectual, tem que haver duas coisas: a ação do objeto sobre o conhecimento e a interação social.

É preciso colocar situações em que as crianças vão interagir socialmente. Mesmo quando cada criança faz o próprio desenho, o professor vai olhar para ela e conversar com ela. Quatro crianças em cada cantinho porque é um número que favorece essa interação social. Grupos de seis ou sete propiciam a formação de "panelinhas", não havendo interação com todos. Tem de haver um motivo para o que está acontecendo. As decisões pedagógicas têm de ser fundamentadas numa teoria científica. É fundamental saber porque fazer dessa maneira e não de outra, porque dessa maneira eu desenvolvo melhor a autonomia, daquela maneira não. As decisões têm de sair do senso comum entre os profissionais da educação.

Os limites

Está acontecendo que os limites estão se ampliando muito. Nenhuma criança gosta de limites, nenhum ser humano gosta. É natural e é saudável que a criança teste os limites, porque quando ela testa os limites, ela está testando a validade dos mesmos, se são necessários. Mas quando a mãe ameaça e chega na hora e não cumpre, a criança vai perdendo o temor que ela tem naturalmente pelo adulto. Ela sabe que não vai acontecer nada com a mãe, que a mãe não vai fazer nada, e os limites vão se ampliando.

Os limites situam a criança no espaço social: "até aqui eu posso ir. Aqui eu estou invadindo o espaço do outro". É fundamental que o adulto vá mostrando o limite: "até aqui você pode ir, aqui o espaço é meu."

Na escola ocorre o mesmo. Se uma criança vem de um ambiente sem limites, é terrível para o professor. Mas para a criança, talvez seja a única oportunidade que ela tem de estar interagindo em ambiente que coloca limites para ela de maneira adequada. É normal uma criança fazer com os professores o que ela faz em casa. Se em casa ela se joga no chão para conseguir uma coisa, é natural que no começo, quando ela for frustrada na escola, ela se jogue no chão para conseguir a mesma coisa do professor.

Mas a resposta que os educadores vão dar será diferente diante do mesmo ato, e isso é saudável. Se a criança não tem esses limites, o fato de o professor dar uma resposta adequada vai faze-la perceber algo e, talvez, seja o único ambiente em que ela interage que está auxiliando no desenvolvimento do respeito ao outro.

Se o ambiente oferecido na escola é pautado no respeito mútuo, é um ambiente em que as crianças decidem o que fazer, tomam decisões, elaboram as normas, sorte dessas crianças, que têm a possibilidade de estar interagindo em um ambiente saudável.

Também é fundamental saber por que e quando acionar os pais. Geralmente, quando há algum problema, primeiro coloca-se para a criança, antes de levar para os pais. Tem problemas que quem tem que trabalhar é a própria escola. Por exemplo, o problema de indisciplina de criança que corre demais na sala, ou que está falando muito, estão fora da alçada dos pais.

Temos que tomar muito cuidado em separar o que é problema de casa, o que é problema da escola. Muitas vezes, quando se leva o problema para o pai, a situação piora, porque essa criança decaiu mais ainda aos olhos do pai e a relação entre eles piora. Só devemos levar o problema para o pai quando ele tem condições de auxiliar de maneira adequada.

Em vez de o professor decair a criança aos olhos do pai, muitas vezes o remédio mais saudável é levantar a criança, mudar a maneira como o pai enxerga essa criança. Isso dá resultados.

Aprendendo a sentir

Quando nós estudamos ética, o limite da moral são os atos e não os sentimentos. Todo sentimento é permitido, é aceito, não existe sentimento bom ou ruim. Faz parte da natureza humana sentir raiva, sentir inveja, sentir amor, sentir ódio, sentir carinho. Mas o problema é que os atos são limitados. Eu posso desejar muito um homem, mas eu não posso agarrar o homem na rua. Eu posso ter vontade de te matar, mas eu não vou te matar.

Para lidar com a criança, nós devemos deixar claro que o problema está no ato de raiva e não no sentimento de raiva. O respeito mútuo é uma mistura de amor e temor de decair aos olhos do outro. Assim, o primeiro passo para mudar um comportamento de uma pessoa é criar um vínculo de afeto. Se não for criado um vínculo de afeto com a criança, não vai existir o amor do respeito mútuo, e só o temor não vai causar na criança o sentimento de aceitação interior. É preciso, para modificar uma criança, para trabalhar com ela, para auxiliá-la, que ela goste do adulto. Se isso não ocorrer, nada do que for falado ou tentado com essa criança vai ter efeito, a não ser recompensa e punição.

A criança pequena, ou mesmo maior, se não gostar de alguém, por que vai modificar o comportamento em função da censura dessa pessoa? Até um adulto reagiria assim.

Eu me lembro de uma professora que foi muito inteligente. Ela tinha um aluno de seis anos que falava muito palavrão. A professora foi conversar com a mãe, que argumentou: "ele fala a mesma coisa para mim?! Eu não sei o que fazer com esse moleque! Ele é uma boca suja!" E aí começou a desfiar os palavrões. A professora entendeu a origem do problema e a conversa ficou por isso mesmo.

Tudo o que a professora tentou trabalhar com a criança não teve efeito. Então ela começou a se aproximar da criança. Sentava com ele, jogava com ele. Quando ele fazia coisa legal, ela mostrava que tinha notado a atitude.

Fazia atividades individuais, como contar uma história e falava: "olha, eu li essa história e lembrei de você." Foi se aproximando da criança. Um dia, depois de um ou dois meses desse trabalho, ele falou um palavrão para ela. Ela simplesmente disse: "eu não gosto quando você me trata com palavrões. Eu não te trato com palavrões". Ele respondeu: "mas eu falo assim com a minha mãe." E ela: "Mas eu não sou sua mãe" e saiu de perto, não falou mais nada.

Essa criança nunca mais falou palavrão com a professora. A diferença é que agora ele gostava dela, ele não queria decair aos olhos dela. É muito comum que, quando eu recebo uma criança, vem com a "ficha criminal" e já se espera o pior dela.

Nós brincamos que sempre quem fica com a pior é o bonzinho, porque, em função do "terrível", paramos a roda diversas vezes, no recreio estamos atrás dele e até durante a noite pensamos nele. Ele acaba recebendo mais atenções pelo comportamento negativo.

Se você espera o pior dele, você envia mensagens que é isso que você espera. Quando você olha e diz assim: "só podia ser você, estava demorando", ou mesmo: "quantas vezes eu vou ter que te falar a mesma coisa. Será que você nunca vai aprender", você passa mensagens como se esperasse isso dele. É natural que essa criança não modifique o comportamento, porque ele já decaiu aos seus olhos, então, por que mudar?

O Yves De La Taille tem um trabalho muito interessante em que ele contou para crianças, desde cinco, seis anos até 14, 15 anos, duas histórias. Na primeira história ele dizia que em uma classe, um livro que pertencia a todos foi furtado e que a professora descobriu quem foi. Quando ela descobriu, ela tinha duas opções: deixar quem roubou o livro sem recreio, ou contar para todo mundo que havia sido ele quem roubou o livro. O Yves perguntava às crianças o que elas achavam que era melhor a professora fazer e por que.

Metade das crianças de cinco anos, por causa do egocentrismo, afirmou que era para deixar sem recreio. A outra metade disse que podia contar para todo mundo. A partir dos sete anos de idade, a maioria das crianças afirmou que não era para contar para todo mundo, que era melhor deixar sem recreio, porque elas ficavam com vergonha do que os outros iam pensar.

Depois de um tempo, o Yves contou outra história. Ele disse que numa classe a professora decidiu deixar esse aluno sem recreio e numa outra classe, onde aconteceu a mesma coisa, ela decidiu que ia contar para todo o mundo e contou para todos quem foi o menino que roubou o livro. Em uma das duas classes, um livro voltou a sumir. Em qual classe eles achavam que a criança tinha roubado – a que ficou sem recreio ou a que contou para todo o mundo? Uma criança de 12 anos, muito sabiamente, disse assim: "voltou a roubar naquela que contou para todo o mundo, porque ela já estava danada mesmo!"

Isso significa o que? Se eu já vejo essa criança como agressiva, como terrível, como difícil, como preguiçosa e eu passo mensagens, ela não vai mudar porque ela já decaiu aos meus olhos. Eu mudo quando não quero decepcionar o outro, quando não quero decair, quando eu gosto do outro. Se eu já estou danada aos olhos do outro, para que eu vou mudar? Se ele já não me acha grande coisa, por que eu vou ser grande coisa?

O caminho da educação nunca é o da humilhação, do ataque à dignidade, do grito, do castigo. É o contrário. Se eu quero modificar o comportamento de uma pessoa, eu tenho que mostrar que eu confio, que ela é capaz etc.

Uma professora chegou para uma criança que desenhava muito bem e pediu alguns desenhos para ela. Em alguns trabalhos ela colocou como ilustração o desenho que essa criança fez, acrescentando uma observação embaixo: "agradeço ao Felipe pela ilustração dos trabalhos". Os demais alunos exclamaram: "ô Felipão, você hein?!". Na verdade, ela fez um trabalho de levantar a autoestima da criança, para a própria criança e aos olhos de todo o grupo. Esse é o caminho de uma educação construtiva.

Linguagem de educador

Isso envolve muito a linguagem do educador, as sanções que ele utiliza. Essa linguagem deve ser construtiva, nunca destrutiva. O educador nunca deve julgar, mas simplesmente descrever as coisas. É fundamental, em uma educação, o vínculo de afeto, o cuidado em não decair a criança. Ao contrário, mudar a maneira de como eu vejo a criança.

As relações de respeito lateral não ocorrem só com a criança pequena em relação ao adulto. No nosso dia-a-dia, mantemos com os adultos, com as pessoas, relações de respeito lateral. Por exemplo, cada vez que a criança está crescendo e começa a questionar o adulto e este a repreende, porque "não se fala assim com a mamãe, porque o papai não quer que faça assim", justifica-se uma norma, uma conduta, com base no que a autoridade acha. Cada vez que você está associando o que a criança faz ao castigo, você está mantendo com essa criança relações de respeito lateral.

Isso pode ocorrer no casamento e até na relação que o professor mantém com o coordenador. Se o professor obedece e diz: "eu estou trabalhando assim porque ele quer", é hora de começar a questionar a sua própria moralidade, a sua concepção de autonomia.

É diferente ele estar mudando a proposta de trabalho porque está convencido, está estudando que é por aí, de estar fazendo porque uma autoridade quer que ele faça. É preciso refletir e rever isso.

Se queremos educar as crianças para a autonomia, como podemos manter no dia-a-dia relações de respeito lateral com as pessoas? Consequentemente, as crianças serão tratadas assim. O professor deve estar sempre no mesmo nível das crianças. Se as crianças sentam no chão, ele também senta no chão, ele se abaixa para conversar com elas, ele procura usar um tom de voz que não seja elevado. O professor quer que as regras valham para todos, inclusive para ele.

Tratar uma criança com respeito mútuo, mesmo que ela ainda não consiga tratar o professor com respeito mútuo, vai muito mais longe. Por exemplo, é comum, quando as crianças brigam, o professor dizer: "vai lá, pede desculpas para o seu amigo, dá o dedinho para o seu amigo." Mas se a própria professora brigou com o namorado, está chateada com ele, qual o adulto que vai dizer: "vai lá, pede desculpas e dá um abraço no seu namorado"?

É preciso ter com a criança o mesmo respeito com que se trata um adulto. Quem falaria para um adulto, a respeito de uma terceira pessoa presente: "não liga não, ela está querendo aparecer mesmo"? Mas falamos isso da criança para uma visita.

Quanto ao pedido de desculpas, só é válido quando é sincero, quando a criança está realmente arrependida do que fez. Esse desejo de desculpa tem que ser um desejo interno dela, não por solicitação externa. O que podemos fazer é deixar claro para a criança, porque as crianças aprendem a pedir desculpas para se livrar do problema. Elas batem no colega e depois falam: "mas eu já pedi desculpas".

Nós temos culpa nisso, porque quando elas brigam, dizemos: "pede desculpas para o seu amigo." A criança vai aprendendo que pode ficar livre dos problemas dessa maneira. Ao invés de fazer isso, quando uma criança pede desculpas, temos que sentar com ela e falar: "o pedido de desculpas quer dizer que você está realmente sentido, arrependido do que você fez. É isso que você está sentindo? Pedido de desculpas significa modificar, significa que você não está querendo mais fazer o que fez. É isso que você quer dizer?"

Também é necessário ensinar à criança as consequências dos seus atos. Nós temos que tratar a criança com o mesmo respeito que dedicamos aos adultos. Não xingamos um adulto, não humilhamos, não colocamos de castigo um adulto. O que fazemos, com os adultos, é permitir que sintam as consequências dos atos, repararem o erro. É assim que devemos trabalhar com as crianças.

Em um ambiente de respeito mútuo, as regras e os limites são necessários. Piaget mostra que a criança é heterônoma. Ela é naturalmente governada pelos adultos e vai precisar de limites. Mas quando as crianças são pequenininhas, elas precisam de limites necessários. Conforme vão crescendo, os limites podem ir se ampliando. Os limites são negociáveis, são combinados com ela.

Por exemplo, o pequeno não vai decidir se vai pôr casaco no dia frio. Mas com o adolescente, não há porque brigar se ele quiser sair de camiseta num dia frio. Ele já sabe que lá fora está frio.

Brigamos com os adolescentes por tudo. Por causa do cabelo, pela bagunça do quarto, pela chave do carro, porque não come direito, porque sai sem casaco, porque a calça dele é rasgada. Como brigamos por tudo, coisas passam, coisas não passam. Na realidade, quando vocês forem elaborar as normas na classe de vocês, ou na família é preciso pensar: isso é realmente importante, vale a pena eu brigar por isso? Se não valer a pena vocês brigarem por isso, esqueçam.

A característica de uma regra é justamente a regularidade. Isso significa que ela tem que servir para diversas situações. Se ora ela é cumprida, ora não é cumprida, não tem porque existir essa norma. A regra existe, é o contrato entre as partes que vai beneficiar a todos. A característica dessa regra é que ela tem que ser cumprida sempre, ela tem que estar presente sempre.

Da necessidade das regras

Ao combinar uma série de coisas bobas, muitas vão ser deixadas passar, e o adulto acaba caindo em descrédito aos olhos da criança. Quando fazemos uma regra com a criança, temos que ter autoridade para que se cumpra a regra. É preciso sempre questionar se vale a pena brigar por algo, a fim de definir-se uma regra é necessária ou não.

No caso de um adolescente não vale a pena brigar porque está frio lá fora e ele quer sair de camiseta, se ele comeu ou não comeu. Ele já sabe tudo isso. Mas vale a pena brigar pela chave do carro, se a regra for que antes dos dezoito anos não se dirige, e não abrir mão disso, deixando muito clara essa postura.

O adolescente tem que perceber que há aspectos como situações de respeito, de dignidade, de preconceito, de organização de determinado espaço. Pode ser que no quarto dele fique bagunçado, mas na sala o espaço é coletivo. Se brigarmos por tudo, esse jovem não saberá aquilo que é realmente importante, que é valorizado ou não.

Na escola é idêntico. É preciso separar na classe quais são as regras necessárias, que não são combinadas – como não bater, não falar palavrão, lavar as mãos, escovar dentes. Essas regras são só comunicadas. Por exemplo, se bateu, o professor revalida a regra: "não se bate em ninguém"; puxou o cabelo de alguém: "não se puxa o cabelo das pessoas"; "aqui nessa escola nós não falamos palavrões".

Quando se quer mostrar autoridade, deixar claro que se está falando sério, mostrar que é para valer, tem que falar pouco. Quanto menos falar, mais será ouvido. A Angie Noil diz isso: para passar autoridade tem que ser breve e objetivo. Em várias palavras a mensagem se perde. Isso vale para qualquer relacionamento, não é só com criança.

Não adianta desenterrar o passado ou antecipar o futuro. O incidente tem que ser lidado no momento específico. Por exemplo, aconteceu numa escola a criança subir na mesa da merenda e sair correndo. A professora disse: "Felipe, para que servem as mesas?! Quantas vezes eu vou ter que falar com você? Felipe, como é que vai ser?"

De repente, ela trabalhou a linguagem e resolveu mudar. Mas é preciso usar uma linguagem descritiva e só se descreve o que se está vendo. Aí ela falou: "Felipe, as mesas não foram feitas para as pessoas subirem nelas, desça." Em nenhum momento ela agrediu o Felipe, porque em nenhum momento admite-se qualquer ataque à dignidade de uma criança. É terminantemente proibido qualquer tipo de humilhação à criança. Ela conseguiu passar autoridade e o Felipe desceu.

Essa mesma criança, num outro dia, colocou a vassoura no ventilador. Aí a professora segurou a mão dela, contendo o ato, sem apertar, e disse: "Felipe, não se coloca nem se joga nada, absolutamente nada, no ventilador, entendeu?" É assim: tem que ser breve. Brincamos que o educador de Educação Infantil tem que falar menos e ouvir mais as crianças. Nós falamos demais, o tempo inteiro, com as crianças. Às vezes é preciso ouvir mais do que falar.

Quando se coloca uma limitação, por exemplo, não se joga pedra na janela, não há que explicar que não se pode jogar pedra na janela, porque a criança sabe isso. É simplesmente falar: "as janelas não foram feitas para serem quebradas". É preciso usar uma linguagem que descreve, mas seja breve. Com discursos, em qualquer situação, não se é ouvido.

Resumindo: para mostrar autoridade, ser breve; com as regras necessárias, também usar linguagem breve. Por exemplo, tem que lavar a mão na hora da merenda, não interessa se a mão está muito ou pouco suja.

As regras combinadas são muito mais importantes que as regras necessárias. Mas elas têm só dois objetivos: garantir a justiça na classe e organizar os trabalhos. Geralmente, logo no início do ano, combinamos as regras. Isso não é adequado, porque a criança precisa ter a necessidade dessa regra existir. Ela precisa sentir a necessidade dessa regra, e se a colocamos no começo do ano, antecipamos o processo.

Há regras que nós sabemos que são sempre necessárias – não bater, não falar alto etc –, mas as crianças não sabem. Elas precisam, num primeiro momento na roda, falarem todas ao mesmo tempo. Quando ninguém estiver ouvindo, pára para ver o que está acontecendo. "O que é preciso fazer para ouvir o que o fulano está falando?" Diante de um problema sentido pela criança, comentar e propor soluções.

NOVA CONCURSOS

Mas a solução não é assim: "quem falar alto, acontece tal coisa". Não se combina regra sanção. Combina-se: "falar um de cada vez." No começo, nós entrevistamos as crianças para perguntar o que elas achavam das regras. Era comum as crianças falarem assim: "regra é tudo o que não se pode fazer". "Tem regras que podem fazer?" e elas falavam: "não, se pode ser feito, para que fazer regra". Então colocou-se a regra: não gritar. "Ah, então não pode gritar, tem que ficar todo o mundo quieto?". "Não, tem que falar. Então como tem que falar? Pode falar baixo". E aí vai se combinando. Mas tem regras que não dá. Então vamos dar uma misturada, coisas que podem, coisas que não podem ser feitas.

As regras têm de ser em pequeno número para que os professores façam com que se cumpram. Se forem em quantidade, muitas coisas serão deixadas passar. Para fazer com que se cumpram, pode ser de uma maneira muito natural, muito espontânea. Por exemplo, uma criança saiu da classe e deixou o cantinho desarrumado. O professor deve ir até ela e, tranquilamente, dizer: "olha, você esqueceu de arrumar o cantinho, vamos lá, num minutinho a gente arruma." E fazer junto com ele. O que é importante é as crianças perceberem que não vai passar.

Quando a criança percebe que ora a regra é cumprida e ora não é cumprida, ela vai continuar tentando.

No filme apresentado, uma professora está trabalhando individualmente com uma criança. Existia uma regra de quando ela estivesse trabalhando individualmente com uma criança ela não seria interrompida. Ela combinou de fazer um sinal vermelho ou verde. Quando estivesse verde, as crianças poderiam vir e conversar com ela. Quando estivesse vermelho, significava que ela estava conversando com uma criança e era para esperar um pouquinho que depois ela atenderia.

Mas essas atividades individuais são rápidas, cinco ou dez minutos no máximo. O que acontecia é que a criança vinha falar alguma coisa, perguntar alguma coisa e ela dava atenção. Depois que ela resolvia o problema ela falava: "mas a gente não combinou de que quando estivesse vermelho não poderia interromper?!" Por seis vezes foi assim, ela não conseguia trabalhar individualmente, as outras crianças interrompiam. Então, ela resolveu cobrar a regra mesmo. A criança chegava, ela levantava o vermelho e falava: "é urgente? Então daqui a pouco eu vou lá". No começo, ela confessou que fazia com dor no coração, mas depois de um mês ela não tinha mais problema.

Com a ida ao banheiro também é assim. Há classes que têm dois colares, um verde e um vermelho, para menina e para menino. Uma menina coloca o colar verde e vai ao banheiro. No começo, é claro, eles formam uma fila para ir ao banheiro. Depois isso vai ficando normal. É comum eles irem juntos em três, quatro, no banheiro. Se o professor ora cobra, ora não cobra, deixa passar, vai ser assim o ano inteiro. Se na hora de ir ao cantinho, começar a ir em grupos de cinco, seis, e o professor finge que não vê, ora ele cobra, vai ser assim o ano inteiro.

Trabalhamos com 30, 32 crianças. Uma média tranquila na sala. É claro que o ideal é ter menos alunos. Acontece que o ideal é termos materiais adequados, espaço físico adequado, um grupo de alunos pequenos, por exemplo 20. Se esperarmos as condições ideais para trabalhar bem, não iremos trabalhar nunca. O importante é, apesar das dificuldades, adaptar-se bem à situação.

Observei o trabalho de uma professora que dava aula para crianças de seis anos numa classe em que, em outro período, funcionava o ensino técnico de Segundo Grau. As carteiras eram enormes, para adolescentes. Muito material, desenhos em que eles colocavam genitálias, xingavam crianças, destruíam.

Essa professora me ensinou muito. Ela e a turma de seis anos montavam e desmontavam a classe todos os dias. Cada aluno, durante 15 dias, era responsável por um pedaço da classe. Os cartazes e o varal do planejamento, mais o material da sucata e o canto da pintura eram por conta da professora. O restante era dividido entre as crianças.

Elas chegavam na escola e iam na sala do almoxarifado, pegavam o material, levavam para a classe e cada uma fazia a sua parte. Pegavam as carteiras, que ficavam uma atrás da outra, empurravam, para fazerem a roda. Depois, na hora dos cantinhos, eles juntavam duas carteiras, quatro cadeiras, as outras eles empurravam. No final do dia, na hora da limpeza, eles levavam todo o material de volta para o almoxarifado, punham uma carteira atrás da outra, deixavam do jeito que eles tinham encontrado a classe.

Se crianças de seis anos fazem isso, como é que os mais velhos, de sete, oito, dez ou doze, não podem fazer? Há o exemplo de uma classe em que a professora chegou tarde e as crianças trabalharam sozinhos. Isso mostra que o centro pedagógico está justamente no grupo, na classe, e não na mão do professor. É possível perceber claramente, em uma classe construtivista, que o centro pedagógico não está na mão do professor.

Numa classe construtivista, quando as crianças estão acostumadas a resolver os problemas, a tomar decisões, a montar e a organizar, o professor pode sair da sala. Pode trabalhar individualmente, pois o centro pedagógico não está mais na sua mão. O andamento, a disciplina, a aprendizagem não dependem mais do professor.

Se conseguirmos transformar essas relações que temos com as crianças, nós estamos caminhando em direção à autonomia dessas crianças. Vocês imaginem os futuros adultos se isso for trabalhado nas séries iniciais, nos primeiros ciclos, se isso tiver continuidade. Nós percebemos que não há involução, que eles não regridem em um ambiente autoritário.

Por isso é fundamental que não se façam regras bobas, nem regras que reforcem relações de respeito lateral. Por exemplo: "tem que obedecer a professora." Ou "ficar quietos enquanto a professora estiver falando". Espera lá, tem que obedecer as regras da classe. Tem que ficar quieto quando alguém estiver falando. Quando um fala, os outros escutam.

Também existem regras que vão contra o desenvolvimento da criança, por exemplo: "devem emprestar o brinquedo ao amigo, não falar mentira". São regras feitas para não serem cumpridas. As regras têm que ser muito elaboradas, discutidas com as crianças, em cima de problemas reais.

Escola para os pais

Não tem escola para pais. Nós somos profissionais, estamos estudando e nos esforçando para quê? Para nos aperfeiçoarmos cada vez mais. E os pais acabam educando no bom senso. Às vezes, sentem-se culpados por trabalhar fora, por não dar atenção, e nos momentos que passam com o filho, confundem o "não" com o desamor. Falar "não" significa que eu não amo o meu filho. Ou mesmo para compensar, nessas poucas horas que passam com o filho, não querem frustá-lo de maneira alguma. Sabemos que pequenas frustrações não traumatizam. É importante que a criança saiba lidar com a tristeza, com a alegria, com o "não", porque na vida dela isso vai acontecer.

É comum, em palestras, às vezes o próprio professor perguntar: "como lidar com uma classe em que a gente não impõe limites porque ama muito as crianças?" As pessoas confundem amor com superproteção. Isso não é amar. Amar é justamente esse respeito que eu dou à criança, o respeito ao desenvolvimento, atender às necessidades dela. As necessidades que a criança tem, não é sufocá-la com atenções, não colocar limitações, superprotegendo.

Nós podemos trabalhar com esses pais e eles têm nos buscado, porque também estão perdidos a respeito de como educar. Se tiver espaço na escola, que seja uma palestra mensal, que os próprios professores estudem, por exemplo os limites, e montem uma palestra para quem esteja interessado em trabalhar os limites. Se for possível convidar profissionais para dar palestras, ótimo, porque ajudando a família, consequentemente, a criança está sendo ajudada e o trabalho da escola também.

Mas pode ser com os próprios professores, a cada mês um fica responsável por um tema, escreve um resumo, manda para os pais, indica livros. Acredito que também é função da escola orientar os pais, porque a consequência é direta na formação das crianças.

Vocês já viram crianças brincando com boneca, ou com o colega, de relação sexual. É porque ela já viu isso. Do mesmo jeito que viu o pai batendo na mãe ou o pai sendo preso. É importante que exista na sala, esse canto do jogo simbólico, de faz-de-conta, ou mesmo uma caixa de miniaturas em que ela possa brincar, para ter um espaço para simbolizar. É perceptível que as crianças, quando estão passando por determinados problemas, escolhem muito mais o local do jogo simbólico, porque é uma maneira de eles lidarem com tudo isso.

É importante que haja esse espaço para a criança brincar de faz-de-conta com a boneca. É preciso dar esse espaço para que ela lide com esses conflitos. É importante também falar sobre o episódio: "o que você sentiu quando isso aconteceu?" A criança ter oportunidade de colocar o que sentiu. O professor não deve fingir que não está acontecendo nada, mas até colocar histórias com conflitos e como podemos lidar com eles. Buscar também conversar com os pais. Mas é fundamental que a criança fale a respeito do que está sentindo, que ela verbalize isso, que ela converse com o professor e que ela perceba que os sentimentos dela são reconhecidos. Na sala de aula, precisamos abordar certos problemas diretamente.

Quando uma criança está presenciando uma situação de violência, é preciso lidar com ela – o que ela está sentindo –, e com os pais também. Precisamos lidar com essas realidades distintas.

A nossa atuação na família é até mais limitada. Por mais que conversemos com a criança, há determinadas famílias que não vamos conseguir mudar, por melhor que seja o nosso trabalho. Mas, apesar disso, o professor tem que trabalhar com a criança sobre o que ela sente nessa situação, o que ela pensa, como ela está lidando com essa situação. É o problema do cotidiano, muito mais importante que o ensino da matemática, do português, da religião, porque isso não é religião, é a vivência da religião.

Por isso deve existir o canto do desabafo, o local em que a criança pode desenhar o que a está entristecendo, o que a está preocupando, pode escrever sobre o que ela está sentindo, pode pintar tudo aquilo de preto, rasgar em mil pedacinhos e jogar no lixo, pode enviar a carta, enfim, pode expor o que ela está sentindo naquele dia.

Isso é chamado de "desvios simbólicos". São desvios que nós utilizamos para que a criança expresse a raiva, a tristeza, de uma maneira adequada, sem causar danos maiores. Por exemplo, eu posso estar com raiva de alguém, mas não posso socá-lo, mas eu posso socar uma almofada, um saco de serragem sem causar danos.

Não adianta tentar controlar a raiva de uma criança, ou mesmo de um adulto. Para lidar com a raiva, é preciso que na classe tenha o jogo simbólico, uma caixa de areia com miniaturas onde as crianças podem organizar, montar cenários, em que vão lidar com os sentimentos. Se uma criança não quiser falar com o grupo, ou falar individualmente com você, que ela possa desenhar como está se sentindo, que possa pintar sobre isso. Isso é estar lidando com esses sentimentos.

Quanto menor for a criança, mais ela vai resolver os problemas na ação, mais ela vai socar, morder. Quando ela fala "eu te amo", ela beija, abraça, sobe no colo, não fala apenas. O mesmo ocorre quando ela está com raiva. Ela não só fala que está com muita raiva, mas também chuta, morde, bate.

Nós precisamos ensinar essas crianças a outra maneira delas se expressarem, sem ser com as mãos, com os pés, com os dentes. Não basta, para a criança pequena, o professor falar: "eu gosto muito de você." Ele tem que abraçar e beijar a criança, o toque é importante. O mesmo vale quando eles estão lidando com briga.

Havia uma criança de quatro anos que mordia os amigos. A professora falou: "você sabia que nessa escola não se morde as pessoas?!" A criança respondeu: "não, não sabia". A professora disse: "mas agora você fica sabendo". Mas ela teve uma intervenção inadequada quando afirmou: "olha, você pode se morder, mas não se morde os amigos." Essa criança começou a morder a si mesma, aparecia com mordidas no braço. Ficou clara a necessidade que essa criança tinha de morder, porque senão ela não estaria mordendo a si mesma.

Em um caso como esse, é preciso deixar determinados objetos para que ela possa morder. Da mesma maneira que deixamos um canto onde ela possa socar, que ela possa bater: "Olha, quando você estiver com muita raiva, você vai ali e morde a boneca. Eu sei que você está bravo, está com raiva, mas no seu amigo não se bate." Não podemos permitir que a criança cause dano aos outros ou a si mesma.

Tem uma fase em que a mordida é normal, por volta dos dois anos, depois desaparece, dependendo muito do ambiente. Foi engraçado que depois que objetos grandes para morder foram colocados, a menina parou de morder. É preciso deixar também desvios simbólicos para as crianças, para que eles possam se extravasar de alguma forma.

Agimos de maneira semelhante quando apertamos a bochecha da criança. Conheci uma criança de dois anos que, quando gostava de alguém, externava esses sentimentos apertando as duas bochechas. Com um bebê pequeno, essa atitude acabava em choro, é claro. A nossa função é mostrar para essa criança outras maneiras de extravasar o afeto dela.

Uma solução muito criativa foi relatada por uma professora simples, que nem tinha magistério, lá do Norte. Ela tinha um aluno que chutava muito e ela não sabia o que fazer. O chão da classe era de barro e ela falou para as crianças ficarem descalças, trabalharem descalças. Quando o menino chutava, doía o pé dele. Ele chutou duas vezes e nunca mais, porque doía o pé. A criatividade da professora permitiu à criança sentir as consequências do chute. Às vezes, ao sentir as consequências dos atos, as crianças vão modificando as ações.

Recompensas e punições

Não usamos recompensas ou punições com as crianças de forma alguma. Quando o adulto usa uma recompensa, quando dá alguma coisa em troca, quando fala que quem for bonzinho vai ficar no recreio, ele está manipulando para que a criança aja como ele quer. O mesmo ocorre quando usa do castigo para que a criança não tenha alguns comportamentos. Nessas circunstâncias, a criança permanece heterônoma.

Castigo e recompensa funcionam. Quem falar que não funcionam, está mentindo. O problema é que deixam consequências na criança a longo prazo, como cálculo de risco. A criança fica calculando qual a chance de ela ser flagrada, mentir para escapar de punição.

Piaget diz que quando for necessário tomar uma atitude, o educador deve se valer de sanções por reciprocidade. São aquelas sanções que têm relação direta com aquilo que a criança fez. Por exemplo, as crianças estão brincando com um jogo e uma rouba. O que elas fazem? Não vão mais querer jogar com aquele menino.

Havia uma criança que, no meio do jogo, quando ele via que ia perder, dizia que não queria mais jogar. Foi assim na primeira vez, na segunda os meninos falaram que não queriam mais jogar com ele. É uma decorrência natural do ato.

O que o Piaget diz é que nós protegemos muito as crianças. Não permitimos que elas sintam a consequência do ato.

Quando brigam, vamos lá imediatamente e pedimos para se desculparem. É importante que o adulto permita que as crianças sintam as consequências dos atos. "Por que será que o grupo não quer mais jogar com você? O que você vai fazer para deixar claro que você está disposto a mudar."

Outros tipos de sanções por reciprocidade são: privar temporariamente a criança de algo que ela está estragando; reparar o dano causado, se ela quebrou algo; sujou, limpou.

A criança sabe exatamente o que pode fazer e em que ambiente. A criança sabe o que pedir para o pai, o que pedir para a mãe, o que um professor deixa, o que o outro não deixa. A coerência seria o ideal, mas nem sempre é possível, por isso investe-se em formação de professores.

Sempre que possível, nas reuniões pedagógicas, todos os profissionais devem participar, desde os zeladores ao professor de química, por exemplo, mesmo que ele ache que não tem nada a ver com o tema. Isso é fundamental para adquirirem uma linguagem única.

Fonte

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.

Questões

01. **(COPEVE-UFAL/016)** O estudo da justiça, bem familiar à teoria piagetiana, é apresentado e discutido no encerramento de seu ensaio sobre a moralidade infantil. Ele considera a justiça a mais racional de todas as noções morais. Qual opção abaixo está correta?

a) A justiça se cumpre enquanto que um dever se faz.

b) Os deveres são ideais enquanto que a justiça é um imperativo a ser obedecido.

c) A justiça deve, a cada momento, decidir como alcançar seu intento.

d) A justiça, para a criança pequena, não se confunde com a lei e com a autoridade.

e) Piaget encontrou evidências de autonomia que antecede a heteronomia.

02. (TCE-PI - Pedagogo – FCC/2016) Com base na concepção piagetiana de aprendizagem, conclui-se que cabe ao professor

(A) planejar as atividades intelectivas em conformidade com o ano escolar dos alunos.

(B) criar situações que estimulem o aluno a pensar, pesquisar, estudar e analisar a questão a ele apresentada.

(C) escolher os conteúdos e organizar materiais didáticos de acordo com os diversos interesses dos alunos.

(D) elaborar uma rotina de estudo para que o aluno conquiste sua autonomia de pensamento.

(E) ensinar primeiramente os conteúdos mais simples para gradativamente chegar aos mais complexos.

03. (ENADE – Pedagogia) A professora afirmou que a baleia é um mamífero. Inconformado, Pedro argumentou: "Mamífero é vaca, gato, cachorro, cujos filhotes mamam. A baleia vive dentro d'água, tem nadadeiras, é um peixe". A maioria dos colegas concordou com Pedro, mas todos começaram a mudar de idéia ao assistir a um filme em que apareciam baleias pequenas sendo amamentadas. Pedro começou a perceber que morar fora d'água não é algo que defina os mamíferos, e que ter rabo de peixe, nadadeiras e morar na água não são características apenas dos peixes.

A aprendizagem de Pedro foi gerada, segundo a teoria piagetiana, pelo processo de:

(A) anulação do conhecimento anterior e substituição deste por conteúdos novos e diferentes.

(B) associação de novos conteúdos àqueles que já faziam parte da sua estrutura cognitiva.

(C) comparação entre informações contrastantes e o reforço do conhecimento anterior.

(D) desequilíbrio, por conflito cognitivo, e acomodação do novo conhecimento ao anterior.

(E) reforço positivo por parte da professora, dos colegas e da família.

Respostas

01. Resposta: C

O fato é que enquanto um dever se cumpre, a justiça se faz. Os deveres costumam vir sob uma forma pronta e acabada, como imperativos a serem obedecidos. A justiça representa mais um ideal, uma meta, portanto algo a ser conquistado, um bem a ser realizado. A cada momento, deve-se decidir como fazer a justiça e, às vezes, não existem procedimentos precisos para que se alcance o intuito. Portanto, deve-se justamente avaliar, pesar, interpretar as diversas situações e então decidir o que fazer.

02. Resposta: B

De acordo com Jean Piaget a escola deve criar situações que estimulem o aluno a pensar, pesquisar, estudar, e analisar a questão apresentada. Visando desta maneira a construção do conhecimento.

01. Resposta: D

O enunciado da questão já propõe que a mesma seja analisada a partir da teoria de Jean Piaget, assim, é possível observar que as opções A, B, C e E apresentam termos que as afastam das conclusões a que o teórico em questão chegou através de suas pesquisas. A opção correta é a D, pois refere conceitos essenciais da teoria de Piaget a fim de explicar o aprender das crianças diante da ideia que tinham sobre a baleia e os mamíferos, pois há um desequilíbrio ao serem confrontados com uma nova informação que provoca um conflito cognitivo em relação a uma aprendizagem anterior. No entanto, ao serem levadas a ter um contato com o novo conhecimento, no caso, através do filme, as crianças puderam acrescentar informações e melhorar o que já sabiam. Dessa forma, a generalização anterior sobre os mamíferos teve que passar por uma ressignificação, enriquecida por novos conhecimentos, assim houve uma mudança qualitativa. Nesse sentido, não houve uma simples anulação do conhecimento anterior e substituição deste por novos, como afirma a opção A; tampouco foi um processo meramente associativo, como infere a opção B, pois as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre seu conflito e tirar conclusões através do que estavam observando. Da mesma forma, não é possível afirmar que houve qualquer tipo de reforço, pois o caminho percorrido para chegar à nova conclusão foi proporcionado pela vivência do conflito cognitivo, pela oportunidade de expressão desse conflito, pelo ensejo da argumentação, pela possibilidade de contato com a nova informação mostrada às crianças através do filme, ou seja, dinâmica que se opõe ao simples ato de reforçar verdades já construídas por outros; conforme opções C e E.

WEIZ, T. O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM. 2ª ED. SÃO PAULO: ÁTICA, 2000, (CAPÍTULOS 4 E 8).

Weisz cursou o Normal no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, possivelmente influenciada pela professora de seu curso primário de quem gostava muito. Ao longo do curso, estando envolvida com outros interesses (artes plásticas) quis sair, mas seus pais a convenceram a continuar. Fez, então, o Instituto de Belas Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage). Em 1962, quando cursava o seu último ano do Curso Normal, constatou que a repetência fabricada pelas escolas tinha ultrapassado os limites, pelo fato de não haver, em consequência, vagas para alunos novos na 1ª série. O governador, então, tomou três providencias: aprovou as crianças por decreto - tendo ido todo mundo para a 2a. série, sabendo ou não ler; montou escolas de madeira, com telhado de zinco, e convocou todas as normalistas do último ano do curso para dar aulas. A partir daí ela foi dar aula, para um grupo de crianças que tinham entre 11 e 12 anos e, que depois de terem repetido várias vezes a 1a. série, tinham passado para a 2ª em função do decreto do governador.

Eram 45 alunos, sendo que apenas 3 não eram negros. Não eram todos analfabetos, porém não se podia considerá-los alfabetizados. Apesar de empregar as técnicas de ensino, sentia-se como preenchendo o tempo de aula. Não conseguia avaliar os resultados do trabalho, nem o que deveria esperar das propostas que colocava em prática, sentindo-se confusa e impotente. Situações da sala revelavam o abismo existente entre o desempenho de seus alunos na escola e o que a vida fora da escola exigia deles. Nesse sentido, tinha a sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e também, a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante que devia ser enfrentado durante toda a sua vida profissional. Ficava impressionada quando conversava com algumas mães e essas achavam natural que seus filhos não tivessem sucesso na escola. Diziam que ela poderia 'bater neles' para ver se estudavam.

Esse foi seu batismo de fogo que fez com que se afastasse por 12 anos da educação. A sensação mais profunda que ficou dessa experiência foi a de ignorância. Ficou claro, para ela, que as informações e ideias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. O professor era um cego. Para ela, o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com a qual ela chegou em 1962, sendo que a diferença, hoje, está na possibilidade que o professor tem de, se quiser, tentar resolver essa situação. Hoje, os professores têm à sua disposição um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. O entendimento que se tem do professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional.

Ao final de 1962, e durante os 12 anos seguintes trabalhou em áreas completamente diferentes, e como nenhuma outra atividade dava sentido à sua vida profissional, acabou voltando para a educação. Seu compromisso é com essas crianças - que são maioria nas escolas públicas - para que superem o fracasso e tenham sucesso na escola. Apesar de ser considerada especialista em alfabetização, sua questão é a aprendizagem, em especial, a aprendizagem escolar.

Capítulo 2 - Um novo olhar sobre a aprendizagem.

Apesar de ter iniciado sua docência em 1962, e de ter na época um certo conhecimento significativo quanto ao fato da criança conseguir escrever, mesmo que não ortograficamente, ela não tinha um conhecimento científico acumulado que lhe permitisse superar um ponto de vista "adultocêntrico", ou seja, a forma como se concebe a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. A partir dessa perspectiva, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se 'enxerga' o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. A partir dessa perspectiva, o professor (do lugar de quem já sabe) define, a priori, o que é mais fácil e o que é mais difícil para os alunos e quais os caminhos que eles devem percorrer para realizar as atividades desejadas. Tal concepção, por parte do professor, gera um tipo de procedimento pedagógico que dificulta o processo de aprendizagem para uma parte das crianças, principalmente, aquelas que mais necessitam da ajuda da escola, por ter menos conhecimento construído sobre os conteúdos escolares. Assim, a adoção de uma postura adultocêntrica não é uma decisão voluntária dos professores, uma vez que, o conhecimento científico que trazem consigo, não lhes permite enxergar e acolher uma outra concepção de aprendizagem relacionada à perspectiva do aprendiz.

A metodologia embutida nas cartilhas de alfabetização contribui para o fracasso escolar. A chamada Psicogênese da Língua Escrita, resultado das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1970), sobre o que pensam as crianças quanto ao sistema alfabético de escrita, evidencia os problemas que a metodologia embutida nas cartilhas (que faz uso do método da análise-síntese ou da palavra geradora) traz para as crianças. Por meio das pesquisas das autoras acima mencionadas, em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que observam na interação com o seu meio físico e social e das reflexões que fazem a esse respeito. As pesquisas evidenciaram que quando as crianças ainda não se alfabetizaram, buscam uma lógica que explique o que não compreendem, elaborando hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita.

Esses estudos permitiram compreender que a metodologia das cartilhas pode fazer sentido para crianças convencidas de que para escrever uma determinada palavra, bastar uma letra para cada sílaba oral emitida (hipótese silábica), mas para aquelas que ainda cultivam ideias muito mais simples a respeito da escrita, ou seja, que ainda não estabeleceram relação entre a escrita e a fala (pré-silábica), o esforço de demonstrar que uma sílaba, geralmente, se escreve com mais de uma letra não faz nenhum sentido. São essas as crianças que não conseguem aprender com a cartilha e que ficam repetindo a 1ª série várias vezes, chegando a desistir da escola.

As crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato. Frequentemente as crianças mais pobres são as que têm hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo. Para elas a oportunidade de pensar e construir ideias sobre a escrita é menor do que para as crianças que vivem em famílias típicas de classe média ou alta, nas quais ouvem a leitura de bons textos, ganham livros e gibis, observam os adultos manusearem jornais para buscar informações, recebem correspondências, fazem anotações, etc. Isso não quer dizer, que as crianças pobres não tenham acesso à escrita ou não façam reflexões sobre seu funcionamento fora da escola, mas habitualmente tais práticas não fazem parte do cotidiano do seu grupo social de origem e isso faz com que o início de sua escolarização se dê em condições menos favoráveis do que para aquelas crianças que participam de práticas sociais letradas desde pequenas.

Assim, independente do fato de que as crianças venham de uma família pobre ou não, o que importe realmente é a ação pedagógica do professor, e esta dependerá da sua concepção de aprendizagem (todo o ensino se apoia numa concepção de aprendizagem). É possível enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais. Nas últimas décadas muitas pesquisas pontuam uma concepção de aprendizagem que é resultado da ação do aprendiz. Dessa forma, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam a atividade mental, ou seja, o exercício intelectual. Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e

que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência. É preciso considerar o conhecimento prévio do aprendiz e as contradições que ele enfrenta no processo. Em uma concepção de aprendizagem construtivista, o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz. Esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que têm para ele sentido, realiza um esforço para assimilá-la, assim frente a um problema (conflito cognitivo) o aprendiz tem a necessidade de superá-lo.

O novo conhecimento aparece como aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. É inerente à própria concepção de aprendizagem que o aprendiz busque o conhecimento prévio que ele possui sobre qualquer conteúdo. Através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e demais colaboradores, sabemos que a criança representa a escrita de diferentes modos, como a expressão de um conhecimento sobre a escrita que precede a compreensão real do funcionamento do sistema alfabético. No caso da aprendizagem da escrita, o meio social coloca para as crianças uma série de contradições e de conflitos que a forçam a buscar soluções, superar as hipóteses inadequadas quanto ao sistema de escrita, através da construção de novas teorias explicativas. Nesses momentos, a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer.

Essas teorias explicativas são formas de interpretação não necessariamente conscientes, mas que orientam a ação de quem está aprendendo. Tais teorias são modificadas no embate com a realidade com a qual o aluno se depara a todo instante e especialmente quando o professor cria contextos adequados para que isso aconteça. Para aprender, a criança passa por um processo que não tem a lógica do conhecimento final, como é visto pelos adultos.

Do ponto de vista do referencial construtivista, nenhum conceito nasce com o sujeito ou é incorporado de fora, mas precisa ser construído através da interação do sujeito com o meio (físico, social, cultural); nesse processo de construção, as expressões do aprendiz não têm a lógica do conhecimento final, concebido pelo adulto. As pesquisas realizadas pelo psicólogo Jean Piaget quanto à conservação de quantidades (massa/ fichas), demonstram que para crianças com idade de 5/7 anos, o fato de oito fichas apresentarem-se juntas e oito fichas apresentarem-se espalhadas apresentam quantidades diferentes, simplesmente pela disposição / configuração dessas fichas (pensamento pré-operatório/perceptivo/ irreversível). Começa com Piaget, a construção de um novo olhar sobre a aprendizagem.

Piaget desenvolveu uma teoria do conhecimento (Epistemologia e Psicologia Genética) que explica como se avança de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado, ressaltando que o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o meio externo, que é um processo no qual o sujeito participa ativamente, modificando o meio no qual está inserido e sendo, também, modificado por esse mesmo meio.

Foram os estudos de Piaget que abriram a possibilidade de se estudar a construção de conhecimentos específicos, como o fez Emília Ferreiro que mostrou que era possível pensar o construtivismo - o modelo geral de construção do conhecimento, tal como formulado por Piaget e colaboradores da Escola de Genebra - como a moldura de uma investigação sobre a aquisição de um conhecimento particular, no caso de Emília Ferreiro, o da leitura e escrita. A Psicogênese da Língua Escrita é um modelo psicológico de aprendizagem específico da escrita que serve de informação ao educador, porém a maneira como essas informações são usadas na ação educativa pode variar muito porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico. O modelo geral no qual se apoia a Psicogênese da Língua Escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. Durante a alfabetização, aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprendem-se, pelo uso, as funções da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muito outros conteúdos.

O modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas (situações-problema). Aprender a aprender é algo possível apenas a quem já aprendeu muita coisa. Para aprender a aprender, o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Nesse processo, a flexibilidade e a capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento são extremamente importantes, pois há todo um saber necessário para poder aprender a aprender; e isso só é possível para quem aprendeu muito sobre muita coisa. Deste modo, é desejável que o aprendiz saiba buscar informações através do computador, porém é fundamental desenvolver a capacidade de estabelecer relações inteligentes entre os dados, as informações e os conhecimentos já construídos.

Nesse sentido, para ser capaz de aprender permanentemente, a bagagem básica necessária atualmente é acadêmico-cultural, em que se articulam conhecimentos de origem tradicionalmente escolar e aqueles relacionados aos movimentos culturais da sociedade (formação geral).

Assim, a escola tem uma tripla função:

1. levar o aluno a aprender a aprender;
2. dar-lhe os fundamentos acadêmicos e;
3. equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos dos aprendizes.

É praticamente impossível a escola realizar sozinha essa terceira função, mas sua contribuição é essencial, pois é preciso pensar como agir para democratizar o acesso à informação e às possibilidades e construção de conhecimento.

Capítulo 3 - O que sabe uma criança que parece não saber nada

Saber o que o aluno sabe e o que ele não sabe para poder atuar é uma questão complexa. Esse saber não está relacionado ao conteúdo a ser ensinado (perspectiva adulta) e sim ao ponto de vista do aprendiz porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. O que realmente importa são as construções e ideias que o aprendiz elaborou e que não foram ensinadas pelo professor e, sim, construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de uma concepção silábica de escrita, por exemplo, essa 'escrita' não é reconhecida como um saber, pois do ponto de vista de como se escreve em português, essa escrita não existe. Mas, para chegar a escrever em português (escrita alfabética), o aprendiz precisa passar por uma concepção de escrita desse tipo (silábica), imaginando que quando se escreve representa-se as emissões sonoras que ele consegue reconhecer (a sílaba), isolando-as pela via da audição.

Tal conhecimento é importante e o professor deve reconhecê-lo na aprendizagem da escrita. Caso contrário contribuirá muito pouco com os avanços do aluno em relação à escrita e, se a criança aprender a ler, provavelmente, será por conta própria.

Um olhar cuidadoso sobre o que a criança errou pode ajudar o professor a descobrir o que ela tentou fazer. Somente um olhar cuidadoso e despojado do professor sobre a produção do aprendiz (quanto ao saber não reconhecido), permitir-lhe-á descobrir o que pensa esse aprendiz, possibilitando-lhe levantar questões e perguntas sobre tal produção. Ao desconsiderar o esforço do seu aluno, dizendo-lhe que sua produção não está correta, acaba desvalorizando sua tentativa e esforço e, consequentemente, o aluno vai pensar duas vezes antes de produzir de novo. O conhecimento se constrói por caminhos diferentes daqueles que o ensino supõe. Isso acontece no processo de aquisição da escrita, na construção dos conceitos matemáticos e na aprendizagem de qualquer outro conteúdo e mesmo quando os alunos estão submetidos a um tipo de ensino convencional, pois o que impulsiona a criança é o esforço para acreditar que atrás das coisas que ela tem de aprender existe uma lógica. Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa ou conhece a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que ele oferece não tem com quem dialogar. Conhecimentos prévios dos alunos não deve ser confundido com conteúdo já ensinado pelo professor.

Na perspectiva construtivista - de resolução de problemas - o professor não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma sensibilidade e uma escuta atenta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que o que elas pensam tem sentido e não é fruto de sua ignorância. O professor precisa criar um ambiente socioafetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam; somente assim, poderá favorecer situações de aprendizagem significativas. Tal ambiente deve possibilitar que as crianças pensem sobre suas ideias. Do mesmo modo, cabe ao professor oferecer conflitos/situações problemas que possibilitem às crianças exercitarem o pensamento, na busca de soluções possíveis. Isso requer do professor estudo e uma postura reflexiva e investigativa. A psicogênese da língua escrita abriu a possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e o que o professor não enxerga é porque não tem instrumentos suficientes para perceber o sentido que está sendo manifestado pela criança. Um casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna. Quando o professor não entende a produção da criança deve-se perguntar à criança, mesmo que não consiga entender suas explicações, uma atividade indicada para isso é o trabalho em dupla, pois trabalhando juntas as crianças dão explicações umas às outras e, então, o professor poderá compreender as hipóteses das crianças.

Assim, é importante observar os procedimentos dos alunos diante de uma atividade, para que o professor possa reconhecer esses procedimentos dos alunos, de modo, a saber quais são os menos e os mais avançados e que raciocínio os alunos mais avançados então realizando. O trabalho em grupo permite que as crianças observem os procedimentos de atuação de seus colegas, inclusive daqueles que utilizam procedimentos de resolução de problemas mais avançados. Ao perceberem a possibilidade de diferentes formas de execução, reconhecem o procedimento do colega como mais produtivo e econômico, construindo, assim, a lógica necessária para poder aprender (a criança aprendeu com outra que sabe mais).

Tem-se, assim, de um delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna - construtivismo: um modelo explicativo da aprendizagem que considera, ao mesmo tempo, as possibilidades do sujeito e as condições do meio. Cabe ao professor tomar decisões importantes, seja na formação das parcerias entre alunos, seja nas questões que ele mesmo propõe no desenrolar da atividade. Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras. As crianças são provenientes de culturas diferentes e isso contribui para que saibam coisas diferentes, por isso é importante que o professor tenha claro que as crianças provenientes de um nível cultural valorizado pela escola apresentam enormes vantagens em relação às outras crianças. Para tais crianças a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Por outro lado, as crianças provenientes de ambientes onde as pessoas possuem menor grau de escolaridade e distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola valoriza encontrarão dificuldades. Assim, a equalização das oportunidades de aprendizagem dessas crianças deve ser uma tarefa da escola que deve repensar sua própria prática, de modo a não prejudicar o sucesso escolar desses alunos. (...) "É preciso, pois, educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada". (p, 49)

A equalização de oportunidades de aprendizagem não significa uma pedagogia compensatória. É preciso socializar os conteúdos pertencentes ao mundo da cultura: literatura, ciência, arte, informação tecnológica, etc., pois isso é uma questão de inserção social e, portanto, direito de todas as crianças. A escola não pode ser instrumento de exclusão social. Todo professor deve levar todos os seus alunos a participarem da cultura. O termo cultura é utilizado não em seu sentido antropológico e sim no do senso comum: a cultura erudita e a de larga difusão, mas produzida para e pela elite.

Todos os professores, principalmente, aqueles das classes iniciais que quiserem contribuir para que todos os alunos de sua classe tenham a mesma oportunidade de aprender, devem estimulá-los a participar da cultura. É papel do professor ler diferentes tipos de assuntos/textos (usar o jornal e outras fontes de informação e de pesquisa) em classe e levar as crianças para exposições de artistas importantes. É preciso oferecer às crianças a oportunidade de navegar na cultura, na Internet, na arte, em todas as áreas do conhecimento, em todas as linguagens, em todas as possibilidades.

Um exemplo de alguém que sabia como tratar as crianças era Monteiro Lobato que escrevia livros contando coisas da Antiguidade, falando de astronomia, da história do mundo. Porém, o que normalmente se oferece para as crianças lerem são histórias empobrecidas, versões resumidas e textos com supressões. Não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos. Nos anos 1970, uma visão de escola como linha de montagem, denominada de tecnicista, voltada para criar máquinas de ensinar, métodos de ensino, sequências de passos programados, dominava a concepção de ensino e aprendizagem. No Brasil, esse modelo chamava-se ensino programado. A função do professor, nesse modelo, era simplesmente, a de administrar o ensino programado e foi, justamente, esse modelo o responsável por uma exigência cada vez mais baixa de qualificação dos professores.

O ensino programado permitia o que se chamava de 'ensino na medida do estudante', que embora considerasse os vários ritmos de aprendizagem da criança, todos aprendiam, pois, seguindo os passos programados chegariam todos, de alguma forma, ao final. O papel do professor dentro de uma proposta construtivista é bem diferente deste proposto pelo modelo tecnicista. Cabe ao professor construir conhecimentos de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, assim como selecionar conteúdos adequados, enxergando na produção de seus alunos o que eles já sabem e construindo estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento. Não há receitas prontas a serem aplicadas a grupos de alunos, uma vez que, a prática pedagógica é complexa e contextualizada. O professor precisa ser alguém com autonomia intelectual.

Capítulo 4 - As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.

A prática pedagógica do professor é sempre orientada por um conjunto de ideias, concepções e teorias, mesmo que nem sempre tenha consciência disso. Para que possamos compreender a ação do professor, é preciso verificar de que forma seus atos expressam sua concepção sobre:

- o conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- o processo de aprendizagem (os caminhos pelo quais a aprendizagem acontece);
- como deve ser o ensino.

Historicamente, a teoria empirista é a teoria que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar (modelo de ensino e aprendizagem conhecido como estímulo-resposta). Essa teoria define a aprendizagem como 'a substituição de respostas erradas por respostas certas', partindo da concepção de que o aluno precisa memorizar e fixar informações, as mais simples e parciais possíveis e ir acumulando com o tempo. A cartilha está fundamentada nesse modelo (palavras-chaves, famílias silábicas usadas exaustivamente, frases desconectadas, textos com mínimo de coerência e coesão). Como a metodologia de ensino expressa nas cartilhas concebe os caminhos pelas quais a aprendizagem acontece. Na concepção empirista, o conhecimento está 'fora' do sujeito (a fonte do conhecimento é externa ao sujeito - é o meio físico e social) e, é interiorizado através dos sentidos, ativado pela ação física e perceptual.

O sujeito é concebido como uma tábula rasa – 'vazio' na sua origem, sendo 'preenchido' pelas experiências que tem com o mundo (conceito de 'educação bancária' criticada por Paulo Freire). O aprendiz é alguém que vai juntando informações. O processo de ensino fundamentado nessa teoria caracteriza-se pela: cópia, ditado, memorização pura e simples, utilização da memória de curto prazo para reconhecimentos das famílias silábicas, leitura mecânica para posterior leitura compreensiva. Para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico. Em uma concepção construtivista, o conhecimento não é concebido como cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito. A teoria construtivista pressupõe uma atividade, por parte do aprendiz, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso acontece com alunos e professores em processo de transformação.

Uma preocupação, bastante pertinente, diz respeito ao fato do professor querer inovar a sua prática, adotando um modelo de construção de conhecimento sem compreender, suficientemente, as questões que lhe dão sustentação, correndo o risco de se deslocar de um modelo que lhe é familiar para o outro meio conhecido, mesclando teorias, como se costuma afirmar. Outra preocupação diz respeito ao entendimento destorcido por parte de professores, que acreditando ser o sujeito sozinho quem constrói o conhecimento, veem a intervenção pedagógica como desnecessária. Tais concepções não fazem nenhum sentido num modelo construtivista. Conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro.

Para o referencial construtivista, a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa e, portanto, deve ser apresentada / oferecida por inteiro ao aprendiz e de forma funcional. Para os construtivistas, o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação, convertendo informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais age sobre o que é o objeto do seu conhecimento, pensa sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. A diferença entre o modelo empirista e o modelo construtivista é que no primeiro a informação é introjetada ou não; enquanto que no segundo, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Isso resulta em práticas pedagógicas muito diferentes. Afirmar que o conhecimento prévio é a base da aprendizagem não é defender pré-requisitos.

No modelo construtivista, o conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação de que conhecimentos prévios constituem a base de novas aprendizagens não significa a crença ou a defesa de pré-requisitos e muito menos significa matéria ensinada anteriormente pelo professor.

Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte. A crença espontaneísta de que o aluno constrói o conhecimento, não sendo necessário ensinar-lhe, faz com que o professor passe a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com que o aluno faz ' do seu jeito'; isso significa abandonar o aluno à sua própria sorte. Cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. A função do professor é observar a ação da criança, acolher ou problematizar / desestabilizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode contribuir para que a concepção da criança sobre o objeto de conhecimento avance. É papel do professor apoiar a construção do conhecimento pelo aprendiz.

Capítulo 5 - Como fazer o conhecimento do aluno avançar.

O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Isso mostra que não é o processo de aprendizagem (aluno) que deve se adaptar ao processo de ensino (professor), mas, sim, o processo de ensino que deve se adaptar ao processo de aprendizagem. Para tanto, o professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, a partir disso, identificar as informações e atividades que permitirão ao aluno avançar do patamar de conhecimento que conquistou para outro que é mais avançado. Para isso, é preciso que o professor organize situações de aprendizagem: atividades planejadas (propostas e dirigidas) com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, sendo que essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem.

Tais atividades devem reunir algumas condições e respeitar alguns princípios:

- os alunos devem por em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- devem ter problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;
- a organização da tarefa pelo professor deve garantir a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Alunos põem em jogo tudo que sabem, têm problemas a resolver e decisões a tomar: O aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja entre o que consegue produzir sozinho e a produção de seus pares ou entre o que pode produzir e o resultado tido como convencionalmente correto. Partindo-se de uma proposta construtivista, o conhecimento só avança quando o aluno tem bons problemas sobre os quais pensar. Para isso, o professor deve criar boas situações de aprendizagem para os alunos, atividades que representem possibilidades difíceis, porém dificuldades possíveis de serem resolvidas.

A escola precisa autorizar e incentivar o aluno a acionar seus conhecimentos de experiências anteriores, fazendo uso deles nas atividades escolares; é preciso criar atividades para que isso seja de fato requisitado, sendo útil para qualquer área de conhecimento. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível. Os livros e demais materiais escritos, a intervenção do professor, a observação de um colega na resolução de um problema, as dúvidas, as dificuldades, o próprio objeto de conhecimento que o aluno se esforça para aprender são situações que informam. Por isso, é importante que se garanta a máxima circulação de informação possível na classe e o ambiente escolar deve permitir que as perguntas e as respostas circulem. Nesse processo, as informações que chegam até o aprendiz precisam ser trabalhadas ou interpretadas por ele de acordo com que lhe é possível naquele momento. O professor precisa estar ciente de que o conhecimento avança quando o aprendiz se defronta com situações-problema nas quais não havia pensado anteriormente. Situações significativas de aprendizagem em sala de aula acontecem quando o professor abre mão de ser o único informante e quando o clima sócio afetivo se baseia no respeito mútuo e não no autoritarismo. É preciso incentivar a cooperação, a solidariedade, o respeito e o tutoramento (um aluno ajudando o outro) em sala de aula.

A interação entre os alunos é necessária não somente porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, mas, também, porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem. O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real. O ensino da língua portuguesa está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola, baseadas no senso comum. Isso não acontece

somente no ensino da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas. Na escola, por exemplo, aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Porém, não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida (devido a sua vivência de 'rua') e sobrepor a escolarização a ela.

Quando se trata de ciência ou prática social convertida em objeto de ensino, estas acabam por sofrer modificações. A arte é diferente na Educação Artística, o esporte é diferente da Educação Física, a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, a ciência é diferente do ensino de Ciências. Porém, não se pode criar invenções pretensamente facilitadoras que acabem tendo existência própria. É papel da escola garantir a aproximação máxima entre o use social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente.

Capítulo 6 - Quando corrigir, quando não corrigir.

O professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica: planejamento e intervenção, uma intervenção clássica é a correção que não é a única intervenção possível, nem a mais importante, porém é a que mais tem preocupado os professores. Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção é atuar de modo que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que deem conta de questões mais complexas que as anteriores. A correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor.

A tradição escolar normalmente vê a correção realizada longe dos alunos na qual os erros são assinalados para que os alunos corrijam, como a mais importante (concepção empirista - exigente com a transmissão). Quando se trata de uma redação, o texto tem que ser passado a limpo, corrigido - o erro poderá ficar fixado na memória do aluno (concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos na aprendizagem). Outra visão de correção é a informativa que carrega a ideia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem (concepção de erro construtivo - que faz parte do processo de aprendizagem de qualquer pessoa).

Os erros devem ser corrigidos no momento certo. Que nem sempre é o momento em que foram corrigidos. A ideia do erro construtivo fascinou muitos educadores, que começaram a ver de outra forma os textos escritos dentro de um sistema silábico e mesmo os de escrita alfabética. Porém, depois que a criança compreendeu o sistema alfabético de escrita é necessário que o professor intervenha na questão ortográfica, considerando a melhor forma de fazer isso. O que deve ser repensado é a concepção tradicional de correção. Os alunos sabem o que achamos importantes que eles aprendam, mesmo que não falemos nada. Muitos professores, por não quererem bloquear a criatividade do aluno, acabam deixando que ele escreva de qualquer jeito. Tal procedimento acaba consolidando um contrato didático implícito, pois de alguma forma o aluno percebe que o professor não valoriza esse tipo de conhecimento e acaba por desvalorizá-lo investindo nessas aprendizagens. É importante que o professor tenha claro que depois de um tempo de escolaridade, são inaceitáveis.

Capítulo 7 – A necessidade e os bons usos da avaliação.

No que diz respeito à avaliação, é preciso ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo. O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para a nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. É importante investigar e explorar essas ideias e representações prévias porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que se quer que aconteça. Conhecer essas ideias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

Após esta avaliação inicial, relacionada aos conhecimentos prévios, é preciso que o professor utilize um ou outro instrumento para verificar como os alunos estão progredindo, pois, o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Esse instrumento é a avaliação de percurso - formativa ou processual - feita durante o processo de aprendizagem. Esse procedimento permitirá ao professor avaliar se o trabalho que está desenvolvendo com os alunos está sendo produtivo e se os alunos estão aprendendo com as situações didáticas propostas.

A avaliação da aprendizagem é também a avaliação do trabalho do professor. Quando se avalia a aprendizagem do aluno, também se avalia a intervenção do professor, pois o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Assim, é importante a organização de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola, valorizando-se a prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico - ou mesmo por um colega que ajude a olhar de fora. O professor está sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo.

Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica. Quando, numa verificação de aprendizagem, grande parte dos alunos apresenta dificuldades, é certo que o professor precisa rever o seu encaminhamento. Porém, quando a verificação aponta que alguns alunos não estão bem, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação das dificuldades. A escola deve estar comprometida com a aprendizagem de todos e, dessa forma, criar um sistema de apoio para que os alunos não se percam no caminho. As dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que sejam sanadas e continuem progredindo, não desenvolvendo bloqueios. Tais crianças precisam ser atendidas por meio de realização de atividades diferenciadas durante a aula, trabalho conjunto com colegas que possam ajudá-los e intervenções.

Fonte

WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000

Questões

01. (VUNESP/2017) WEISZ faz um depoimento sobre as primeiras experiências como professora dos anos iniciais que a marcaram profundamente, fazendo com que, depois de "fugir" da educação por doze anos, voltasse a ela e buscasse entender o porquê do fracasso escolar na escola pública. Nessa busca, estudou o trabalho da dra. Emilia ferreiro, "que abriu uma perspectiva extraordinária nessa área e teve uma importância enorme na mudança da compreensão do papel do professor".

Odete, que prestou concurso para PEB I em um município do interior paulista, acertou a questão que perguntava qual concepção de formação do professor é coerente com o entendimento de aprendizagem que resultou de pesquisas das últimas décadas do século XX. Apoiando-se na leitura de WEISZ (2000), Odete escolheu a afirmação de que a formação docente

(A) deve privilegiar a formação em serviço, pois ela torna possível aos professores formadores prover aos docentes o que se constatou faltar a eles, em conteúdos e em métodos, para bem ensinar todo tipo de aluno.

(B) é uma habilitação profissional e, como tal, deve acompanhar as demandas da clientela que lhe é específica, no caso crianças e jovens, preponderantemente, o que exige atualização tecnológica das estratégias de ensino para fazer os alunos aprenderem.

(C) deve anteceder e acompanhar o exercício do magistério, por meio do estudo, da problematização da prática de sala de aula, da reflexão e do diálogo com os pares sobre essa prática, organizando situações de aprendizagem adequadas a seus alunos.

(D) precisa apoiar-se na vocação para a profissão e, ainda na formação inicial, municiar o estudante dos conteúdos teóricos e práticos que farão dele um bom professor em diferentes contextos, tratando também de atualizá-lo de quando em quando.

(E) exige, legalmente e pela sua própria natureza de tarefa intelectual, curso de nível universitário, não sendo suficiente apenas a graduação, mas havendo necessidade de especialização em pós-graduação, prevista e valorizada na carreira do magistério.

02. (VUNESP/2016) Weisz (2002), em O diálogo entre ensino e aprendizagem, afirma que o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar. A consequência didática dessa afirmativa é que o professor deve

(A) garantir a máxima circulação de informações em sala de aula, apresentando situações e materiais diversos, promovendo interação entre os alunos e situações que favoreçam a ação do aprendiz sobre aquilo que é seu objeto de conhecimento.

(B) propor questionários individuais nos quais os alunos possam mostrar aquilo que já sabem, situando os conteúdos que ainda não aprenderam, para posteriormente perguntar ao professor, sem atrapalhar o aprendizado dos demais colegas.

(C) manter um clima de ordem e silêncio na sala de aula, com pouca interação entre os alunos, para que não haja interferência de ideias e cada um possa pensar sobre temas novos, a partir dos saberes que tem e da ajuda do professor.

(D) impedir que os alunos misturem as experiências que possuem fora da escola com os conteúdos organizados didaticamente em sala de aula, para assim poderem pensar de uma forma diferente da que aprenderam na vida em sociedade.

(E) preparar-se bem quanto ao conteúdo a ser ensinado, antes de propor novas questões para a reflexão do aluno, de modo a não ficar vulnerável frente a dúvidas dos estudantes, já que se espera dele a orientação sobre a forma correta de pensar.

03. (VUNESP/2016) Todas as ações e relações que compõem o processo educativo escolar correspondem a objetivos gerais e específicos. São eles que guiam o planejamento dessas ações e relações. Eles dependem delas para serem alcançados, parcial ou plenamente. Isso acontece em diversos níveis: o nacional, o regional/local, o da unidade escolar e o do professor. No caso do nível de planejamento, que corresponde ao trabalho de cada professor com seus alunos, no cotidiano da sala de aula e da escola, pela natureza dialogal da relação entre o ensino e a aprendizagem, entre sujeitos que constroem conhecimento, podemos concordar com Weisz (2002) que é impossível ensinar algo a alguém sem saber o que essa pessoa já sabe sobre determinado objeto de estudo, ou seja, é impossível ensinar sem

(A) livro didático.
(B) poder reprovar.
(C) vocação.
(D) avaliar.
(E) internet.

Respostas

01. Resposta: C

Na perspectiva construtivista - de resolução de problemas - o professor não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma sensibilidade e uma escuta atenta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que o que elas pensam tem sentido e não é fruto de sua ignorância. O professor precisa criar um ambiente socioafetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam; somente assim, poderá favorecer situações de aprendizagem significativas. Tal ambiente deve possibilitar que as crianças pensem sobre suas ideias. Do mesmo modo, cabe ao professor oferecer conflitos/situações problemas que possibilitem às crianças exercitarem o pensamento, na busca de soluções possíveis. Isso requer do professor estudo e uma postura reflexiva e investigativa. A psicogênese da língua escrita abriu a possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e o que o professor não enxerga é porque não tem instrumentos suficientes para perceber o sentido que está sendo manifestado pela criança. Um casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna. Quando o professor não entende a produção da criança deve-se perguntar à criança, mesmo que não consiga entender suas explicações, uma atividade indicada para isso é o trabalho em dupla, pois trabalhando juntas as crianças dão explicações umas às outras e, então, o professor poderá compreender as hipóteses das crianças.

02. Resposta: A

A interação entre os alunos é necessária não somente porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, mas, também, porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem. O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real. O ensino da língua portuguesa está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola, baseadas no senso comum. Isso não acontece somente no ensino da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas. Na escola, por exemplo, aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Porém, não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida (devido a sua vivência de 'rua') e sobrepor a escolarização a ela.

03. Resposta: D

No que diz respeito à avaliação, é preciso ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo. O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para a nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. É importante investigar e explorar essas ideias e representações prévias porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que se quer que aconteça. Conhecer essas ideias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

ZABALA, ANTONI. A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998, (CAPÍTULO 2).

O conteúdo abaixo, será estudado conforme as ideias de Zabala, propostas no livro "A prática educativa: como ensinar"[1].

1. A prática educativa: unidades de análise

Buscar a competência em seu ofício é característica de qualquer bom profissional. Zabala elabora um modelo que seria capaz de trazer subsídios para a análise da prática profissional. Como opção, utiliza-se do modelo de interpretação, que se contrapõe àquele em que o professor é um aplicador de fórmulas herdadas da tradição, fundamentando-se no pensamento prático e na capacidade reflexiva do docente.

A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, segundo Zabala, que critica as ênfases atribuídas ao aspecto cognitivo. Para ele, é na instituição escolar, através das relações construídas a partir de experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais. A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, é conclamada a necessidade de uma reflexão profunda e permanente da condição de cidadania dos alunos, e da sociedade em que vivem.

1 Material consultado em: http://apeoespbebedouro.blogspot.com.br/2011/07/pratica-educativacomo-ensinar-antoni.html

Segundo, o autor, na nossa vida particular e profissional, vivemos questionando sobre o que e como fazemos, e os resultados daí decorrentes. Concluímos então que algumas coisas fazemos muito bem, outras mais ou menos e, por último, algumas que somos incapazes de realizar.

As variáveis que condicionam a prática educativa são difíceis de definir, dada a complexidade como se manifesta, pois nelas se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos, pedagógicos, etc.

2. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise

Sobre os conteúdos da aprendizagem, seus significados são ampliados para além da questão do que ensinar, encontrando sentido na indagação sobre por que ensinar. Deste modo, acabam por envolver os objetivos educacionais, definindo suas ações no âmbito concreto do ambiente de aula. Esses conteúdos assumem o papel de envolver todas as dimensões da pessoa, caracterizando as seguintes tipologias de aprendizagem: factual e conceitual (o que se deve aprender?); procedimental (o que se deve fazer?); e atitudinal (como se deve ser?).

Para o autor, o papel do objetivo educacional é a formação integral para a autonomia, equilíbrio pessoal, relações interpessoais, etc.

A primeira conclusão que o autor chega quanto ao conhecimento dos processos de aprendizagem é a atenção à diversidade.

Para o autor a diversidade deve fazer parte do trabalho do professor, pois alunos e alunas são diferentes em muitos aspectos (físico, emocional, cognitivo, etc.)

3. Construtivismo: concepção sobre como se produzem os processos de aprendizagem

O ensino tradicional está relacionado às diferentes disciplinas. Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território. São conteúdoss em que as respostas são inequívocas.

Um conteúdo procedimental é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.

Os conteúdos atitudinais englobam conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas cada um destes com natureza diferenciada.

4. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo

Certos questionamentos pareceram-nos relevantes: na sequência há atividades que nos permitam determinar os conhecimentos prévios? Atividades cujos conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional? Atividades em que possamos inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno? Atividades que representam um desafio alcançável? Provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental? Sejam motivadoras em relação à aprendizagem de novos conteúdos? Estimulem a autoestima e o autoconceito? Ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender, sendo cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

A partir de nossas propostas de trabalho, aparecem para os alunos, diferentes oportunidades de aprender diversas coisas; para os educadores, uma diversidade de meios para captar os processos de construção que eles edificam, neles incidir e avaliar; nem tudo se aprende do mesmo modo, no mesmo tempo, nem com o mesmo trabalho; por que nosso desejo de que sejam tolerantes e respeitosos se vê frustrado justamente naquelas ocasiões em que é mais necessário exercer a tolerância e respeito?; refletir sobre o que aprender o que propomos pode nos conduzir a estabelecer propostas suscetíveis de ajudar mais os alunos e ajudar a nós mesmos.

5. As relações interativas em sala de aula: O papel dos professores e dos alunos

O autor expõe o valor das relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos no processo ensino e aprendizagem. Comenta que essas se sobrepõem às sequências didáticas, visto que o professor e os alunos possuem certo grau de participação nesse processo, diferente do ensino tradicional, caracterizado pela transmissão/recepção e reprodução de conhecimentos. Examina, dentro da concepção construtivista, a natureza dos diferentes conteúdos, o papel dos professores e dos alunos, bem como a relação entre eles no processo, colocando que o professor necessita diversificar as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles.

Das relações interativas para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, que podemos caracterizá-las da seguinte maneira:

- planejamento E plasticidade na aplicação: A complexidade dos processos educativos faz com que não se possa prever o que acontecerá na aula. Este inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no processo ensino/aprendizagem;
- Levar em conta as contribuições dos alunos tanto no início das atividades como durante o transcurso das mesmas;
- Ajudá-los a encontrar sentido no que fazem;
- Estabelecer metas alcançáveis;
- Oferecer ajuda contingente (a elaboração do conhecimento exige ajuda especializada, estímulo e afeto por parte dos professores e dos demais colegas);
- Promover canais de comunicação;

6. A organização social da classe

Antoni Zabala procurou analisar as diferentes formas de organização social dos alunos vivenciadas na escola e sua relação com o processo de aprendizagem. Percebeu que todo tipo de organização grupal dos alunos, assim como todas as atividades a serem programadas/desenvolvidas pela escola e a própria forma de gestão que esta emprega, devem levar em consideração os tipos de aprendizagens que estão proporcionando a seus alunos e os objetivos expressos pela própria escola. Desse modo, alertou para o fato de que inconscientemente a instituição escolar, ao não refletir sobre esses aspectos, pode acabar por desenvolver uma aprendizagem inversa àquilo que apregoa.

A escola como grande grupo:

- Atividades gerais da escola (durante o ano, a maioria das escolas organiza uma série de atividades que em geral são de caráter social, cultural, lúdico ou esportivo);
- Tipos de gestão da escola: pragmática (efetuada com critérios relativos às necessidades de dinamização, organização e desenvolvimento das diferentes tarefas de uma instituição com funções complexas); colegiada (define determinadas relações interpessoais, uma maneira de conceber as relações de trabalho que podem ser de ajuda, de colaboração ou de confiança, ou exatamente o contrário).

7. A organização dos conteúdos

Ele defende a organização dos conteúdos pelo método de ensino global, pois os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que desenvolvam nos alunos a capacidade para compreender uma realidade que se manifesta globalmente. No tocante aos métodos globalizadores, o autor descreve as possibilidades dos centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio, e os projetos de trabalhos globais.

Podemos estabelecer três graus de relações disciplinares:

- A multidisciplinaridade = é a organização de conteúdo mais tradicional
- A interdisciplinaridade = é a interação entre duas ou mais disciplinas
- Elaboração do dossiê ou síntese= nesta fase se concretiza o produto do projeto que conduziu e justificou todo o trabalho
- Avaliação=avalia-se todo o processo em dois níveis: um de caráter interno onde cada aluno recapitula o que aprendeu, e outro, de caráter externo, com a ajuda do professor, os alunos tem que se aprofundar no processo de descontextualização.

8. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos

Materiais curriculares são os instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões: no planejamento, na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. São meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

As críticas referentes aos conteúdos dos livros didáticos giram em torno das seguintes considerações:

- A maioria dos livros trata os conteúdos de forma unidirecional e se alimentam de estereótipos culturais;
- É fácil encontrar os livros com dose consideráveis de elitismo, sexismo, centralismo, classicismos, etc.;
- Apesar da grande quantidade de informação não podem oferecer toda a informação necessária para garantir a comparação;

9. Os centros de interesse de Decroly: Sequência de ensino/aprendizagem nas seguintes fases:

- Observação-Conjunto de atividades que tem por finalidade pôr os alunos em contato direto com as coisas, os seres, os fatos e os acontecimentos.
- Associação – através de exercícios os alunos relacionam o que observaram com outras ideias ou realidades e expressão.
- Expressão- pode ser concreta, quando utiliza os trabalhos manuais, ou abstrata, quando traduz o pensamento com a ajuda de simples convencionais.
- Justificativa: - a criança é o ponto de partida do método; o respeito à personalidade do aluno; a eficácia da aprendizagem é o interesse; a vida como educadora. A eficácia do meio é decisiva; os meninos (as) são seres sociais; a atividade mental está presidida pela função globalizadora e é influenciada pelas tendências preponderantes do sujeito.

O método de projetos de Kilpatrick: Sequência de ensino/aprendizagem compreende quatro fases:

-Intenção (os alunos escolhem o objeto ou a montagem que querem realizar e a maneira de se organizar);

-Preparação (consiste em fazer o projeto do objeto ou montagem);

- Execução (os meios e os processos a serem seguidos);
- Avaliação (momento de comprovar a eficiência e a validade do produto realizado);

Os projetos de trabalhos globais (nasce de uma evolução dos Project Works de língua e é uma resposta à necessidade de organizar os conteúdos na perspectiva da globalização)

10. A avaliação

Realiza-se uma severa crítica à forma como habitualmente é compreendida a avaliação. A pergunta inicial "por que temos que avaliar", necessária para que se entenda qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação, demora um pouco a ser respondida. A proposta elimina a ideia da avaliação apenas do aluno como sujeito que aprende e propõe também uma avaliação de como o professor ensina. Elabora a ideia de que devemos realizar uma avaliação que seja inicial, reguladora capaz de acompanhar o progresso do ensino, final e integradora. Esta divisão é empregada como necessária para se continuar fazendo o que se faz, ou o que se deve fazer de novo, o que é mais uma justificativa para a avaliação, o por quê avaliar.

Avaliação inicial, planejamento, adequação do plano (avaliação reguladora), avaliação final, avaliação integradora.

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objetivo de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento da intervenção; uma atuação e, ao mesmo tempo, flexível , entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades , as tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidade que vão se apresentando para chegar sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

Nós, professores (as), temos que dispor de todos os dados que nos permitam reconhecer em todo momento que atividades cada aluno necessita para sua formação;

O aluno necessita de incentivos e estímulos. Sem incentivos, sem estímulo e sem entusiasmo dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto;

A escola, as equipes docentes têm que dispor de todos os dados necessários para a continuidade e a coerência no percurso do aluno;

A administração educacional é gerida por educadores, portanto, seria lógico que a informação fosse o mais profissional possível, com critérios que permitissem a interpretação do caminho seguido pelos alunos, conforme modelos tão complexos como é complexa a tarefa educativa;

Por último, devemos ter presente que na sala de aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, inclusive mais do que temos consciência.

Referência:

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Editora: Artmed. 1998.

Questões

01. (COSEAC/2016) Segundo Zabala (1998), a corrente construtivista considera o ensino como "um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia dos alunos." Para que esse processo ocorra de modo eficaz, o professor deve buscar metodologias que:

a) utilizem o apoio lúdico, a formação de equipes fixas de alunos, as aulas de recuperação e a ênfase na memorização de conteúdos

b) promovam a atividade mental autoestruturante, que possibilite estabelecer relações, generalizações, descontextualização e atuação autônoma

c) proponham ensino uniformizador, exercitação massiva, ambiente pedagógico imutável e papéis idênticos para alunos e professores

d) enfatizem atividades voltadas para a tecnologia, o domínio da norma culta na aquisição da língua escrita e a organização da turma em grande grupo

02. **(COSEAC/2016)**Zabala (1998) defende a concepção construtivista como aquela que permite compreender a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. São preceitos da concepção construtivista, EXCETO:

a) O ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

b) O papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador.

c) A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio.

d) No processo de aprendizagem, intervêm, junto à capacidade cognitiva, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

e) A sequência de ensino-aprendizagem deve ser a aula magistral, que corresponde aos objetivos de caráter cognitivo, aos conteúdos conceituais e à concepção da aprendizagem como um processo acumulativo através de propostas didáticas transmissoras e uniformizadoras.

03. (COSEAC/2016) Segundo Zabala, para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, já que a aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. Para tal, é necessário criar um ambiente seguro e ordenado que ofereça aos alunos:

a) desafios cognitivos que estejam além das capacidades e competências dos alunos.

b) exclusividade para trabalhos individuais voltados ao desenvolvimento da competitividade.

c) oportunidade de participação, em situações com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

d) situações de rígida disciplina e controle, sendo a fala privilégio do professor.

e) situações que impeçam as modificações nos esquemas de conhecimento.

Respostas

01. Resposta: B

O professor deve trabalhar no sentido de desenvolver a atividade mental autoestruturante do aluno a qual possibilita estabelecer relações, generalizações, descontextualização e a atuação autônoma, supõe que o aluno entende o que faz e por que o faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo. Mas alerta, que para o estudante atingir este nível o professor deve dar significado ao ensino, ajudando-o a compreender este significado, motivando-o, na medida em o faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.

02. Reposta: E

A concepção construtivista apresenta uma proposta de compreensividade e de formação integral, impulsionando a observar todas as capacidades e os diferentes tipos de conteúdo.

03. Resposta: C

A resposta correta compreende oportunidade de participação, em situações com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

ANOTAÇÕES